

BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Doris Cevallos (Coord.)

Graciela Cordero Arroyo (Coord.)

Isidro Alcívar Vera (Coord.)

MONOGRAFIES & APROXIMACIONS
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

N9



Monografies & Aproximacions, n^o 9

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó.

© Del text: els seus autors

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2019.

Disseny de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-09-09619-0

BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinadores

Doris Cevallos (ULEAM, Ecuador)

Graciela Cordero Arroyo (UABC, México)

Isidro Alcívar Vera (ULEAM, Ecuador)

Contenido

Presentación de las Buenas prácticas en Educación Superior	4
Alejandra Montané. Universidad de Barcelona	
Introducción	6
Doris Cevallos Zambrano, Isidro Alcívar Vera <i>Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí</i> , Ecuador y Graciela Cordero Arroyo (UABC-México),	
Sección I: Experiencias de formación en educación superior de grado.....	9
Alfabetización Académica en la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) de la UPN, México.....	10
José Antonio Serrano Castañeda, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Eder Danae Pozo Soto, Zenith Saray Rodríguez Reséndiz, <i>Universidad Pedagógica Nacional (UPN)</i>	
Programa de mentorías entre pares	23
Karina Lastra, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).....	23
Formación en Metodologías y Currículum en la Educación Superior	29
Marinus Kool, Wim Kouwenhoven, Vrije Universiteit Amsterdam (VU)	29
Docencia universitaria mediante el enfoque del “Aula Invertida”	35
Trinidad Mentado, José Luís Medina, Paulino Carnicero, Beatriz Jarauta, Núria Serrat, Susana Aránega, Francisco Imbernon, Serafín Antúnez, Alejandra Montané, Leyla Castro, <i>Universidad de Barcelona (UB)</i>	
Aprendizaje Servicio para mejorar la calidad de enseñanza por competencias en la carrera de Comunicación Social de la UCB – Cochabamba.....	51
Alfonso Alarcón , Universidad Católica Boliviana (UCB).....	
Estrategias para la innovación didáctica sustentado en el modelo pedagógico constructivista de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, enfocado en los docentes de nivelación.....	58
Omelio Borroto Leal, Alberto Rodríguez Rodríguez, Julio Pino Tarragó, Leopoldo Venegas Llor, Maribel Vásquez Paucar, Georgi Sornoza Zavala, <i>Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM)</i>	
Aprendizaje mixto para la formación docente, en el marco de un proyecto Erasmus +.65	
Marjolaine Chatoney, María Impedovo , Yves Martínez <i>Universidad de Aix-Marsella</i>	
Sección II. Experiencias en educación superior con TIC.....	81
Innovación educativa con TIC, en la formación de docentes de la Universidad Loyola de Bolivia.....	82
Noemí Uriarte Sánchez, Christian Mendizábal Cabrera, <i>Universidad Loyola de Bolivia (ULOYOLA)</i>	
Utilización de la Plataforma MOODLE como apoyo al proceso enseñanza – aprendizaje.....	88



Kitty Gaona, Blanca Duarte, Javier Numan Caballero Merlo, Clara Almada,
Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Universidad del Cono Sur de las
Américas (UCSA)

**Portafolio electrónico como herramienta de evaluación de competencias empleando
recursos de la web 2.0.....94**

María del Pilar Zurita Díaz, Cristian Torres Salvador, *Universidad de Aquino Bolivia
(UDABOL)*.....

Sección III: Experiencia de formación de Posgrado 104

**Perspectivas de la formación por el Máster para Especialistas en el campo de la
Educación de la Infancia y de la Escuela Primaria a un nivel cualitativo superior 105**

Fausto Presutti, Zbigniew Formella, Mariana Norel, Rodica Mariana Niculescu ,
Istituto di Scienze Psicologiche di Educazione e di Formazione (ISPEF).....



Presentación de las Buenas prácticas en Educación Superior

Alejandra Montané. Universidad de Barcelona

La presente publicación es producto del proyecto *From Tradition to Innovation in Teacher-Training Institutions* (TO INN) financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus+ Key Action 2 Capacity Building en el que participan 21 instituciones de Educación Superior y un centro de formación de siete países de América Latina (Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, Bolivia y Paraguay) y cinco países de la UE (España, Italia, Holanda, Francia y Portugal).

Erasmus+ es un programa marco a nivel europeo que pretende potenciar el desarrollo en los ámbitos de educación, formación, juventud y deporte para el periodo 2014-2020, potenciando la movilidad internacional y la cooperación educativa entre países.

Se divide en tres acciones clave: a) Promoción de la movilidad de las personas por motivos de aprendizaje, tanto para estudiantes y jóvenes en general, como para profesorado y trabajadores del ámbito de juventud; b) Cooperación para la innovación, la mejora de la calidad y el intercambio de buenas prácticas en educación, formación y juventud y c) Apoyo a las reformas de políticas que afectan a la educación, la formación y la juventud, mediante procesos de reflexión, diálogo y recopilación de datos. Nuestro proyecto se enmarca en la clave 2 sobre cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas y, concretamente, dentro del ámbito de la educación superior, se han priorizado proyectos a gran escala que buscan el refuerzo de las capacidades en instituciones de los países del programa y, especialmente, de otros países asociados a este.

El desafío de la red de investigación, en el marco del proyecto, es la consideración sistémica de las diversas dimensiones que afectan a las instituciones que forman a los/las profesionales de la educación -pertinencia social/curricular, política y gobernanza y desarrollo docente/profesional- Estas dimensiones afectan a la calidad educativa y, por tanto, pueden innovar los sistemas educativos propios de cada país que tienen que ver con la forma en que el aprendizaje se distribuye entre la población, es



decir, tiene un persistente efecto en sus competencias, logros, expectativas y oportunidades educativas, desde la infancia hasta la ES.

La innovación y las prácticas docentes son un objetivo prioritario del proyecto y en este contexto se enmarca el presente documento. Es este sentido, se pretende visibilizar algunas de las *buenas prácticas* consideradas como las acciones e innovaciones realizadas por los/las docentes para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos. Toda buena práctica, y toda innovación docente correctamente planteada, nos acerca más a nuestro objetivo genereal que es mejorar la calidad en la Educación Superior.



Introducción

Doris Cevallos Zambrano, Isidro Alcívar Vera *Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*, Ecuador y Graciela Cordero Arroyo (UABC-México),

Las buenas prácticas en el campo de la educación son identificadas como experiencias que registran prácticas exitosas llevadas a cabo con el objetivo de implementar alguna estrategia, metodología, diseño, modelo, modalidad o proceso de gestión diferente que traiga consigo mejora educativa, es decir, innovación.

Una buena práctica para ser considerada como tal, requiere cumplir con cuatro criterios: ser innovadora, ser eficaz, ser sostenible y ser replicable (UNESCO, 2003 en Gradaille y Caballo, 2016). Cada uno de estos criterios engloba una serie de características que son propias de las buenas prácticas. El primero, referente a la innovación: establece que es necesario vislumbrar algún cambio a la luz de la mejora educativa. En cuanto a la eficacia, la buena práctica debe lograr los objetivos establecidos, es decir, que se logre un impacto favorable. La tercera condición es ser sostenible, que se refiere a la posibilidad de que su implementación sea continua y conservada con el paso del tiempo para lograr “que la acción innovadora y eficaz se convierta en una práctica” (Cordero, 2017, p.5). La replicabilidad indica que la experiencia puede ser transferida a algún otro contexto y ser aplicada, de manera que ésta debe estar documentada, sistematizada y descrita con detalle.

En este trabajo se compilan once experiencias de nueve países miembros del proyecto, estos son: México, Italia, Argentina, Paraguay, Bolivia, Holanda, Francia, España y Ecuador. Las universidades que presentan buenas prácticas son las siguientes: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Nacional San Martín (UNSAM), Vrije Universiteit Amsterdam (VU), Universidad de Aix, Universidad de Barcelona(UB), Universidad Católica Boliviana (UCB), Universidad Loyola de Bolivia (ULOYOLA), Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA), Universidad de Aquino Bolivia (UDABOL), Istituto di Scienze Psicologiche di Educazione e di Formazione (ISPEF), Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM).

Las once experiencias se han ordenado por: 1) Experiencias de formación en educación superior de tercer nivel (o de grado), 2) Experiencias en educación superior con TICS y, 3) Experiencias de formación de cuarto nivel (o posgrado).

En el apartado de experiencias de formación en educación superior de tercer nivel (o de grado) se ha recopilado aquellas que van direccionadas al fomento de prácticas innovadoras en el aula de clases de diferentes áreas del conocimiento, sea desde administración, enfermería, educación, y otras. Estas buenas prácticas promueven actividades desde alfabetización académica, programas de mentorías, metodología y currículo, y el aula invertida; todas ellas como mecanismos para fortalecer dentro del aula de clases la formación de nuevos profesionales, indistintamente de su área del conocimiento.

En ese mismo orden, se incluyen experiencias de procesos de enseñanza aprendizaje que utilizan diversos recursos tecnológicos como uso de recursos áulicos con tendencia a promover Moodle, aulas virtuales, entre otros.

Respecto a las experiencias de posgrado, se presenta una experiencia que se refiere a la formación de un master focalizado al ámbito de la educación infantil con enfoque cualitativo del ISPEF de Italia.

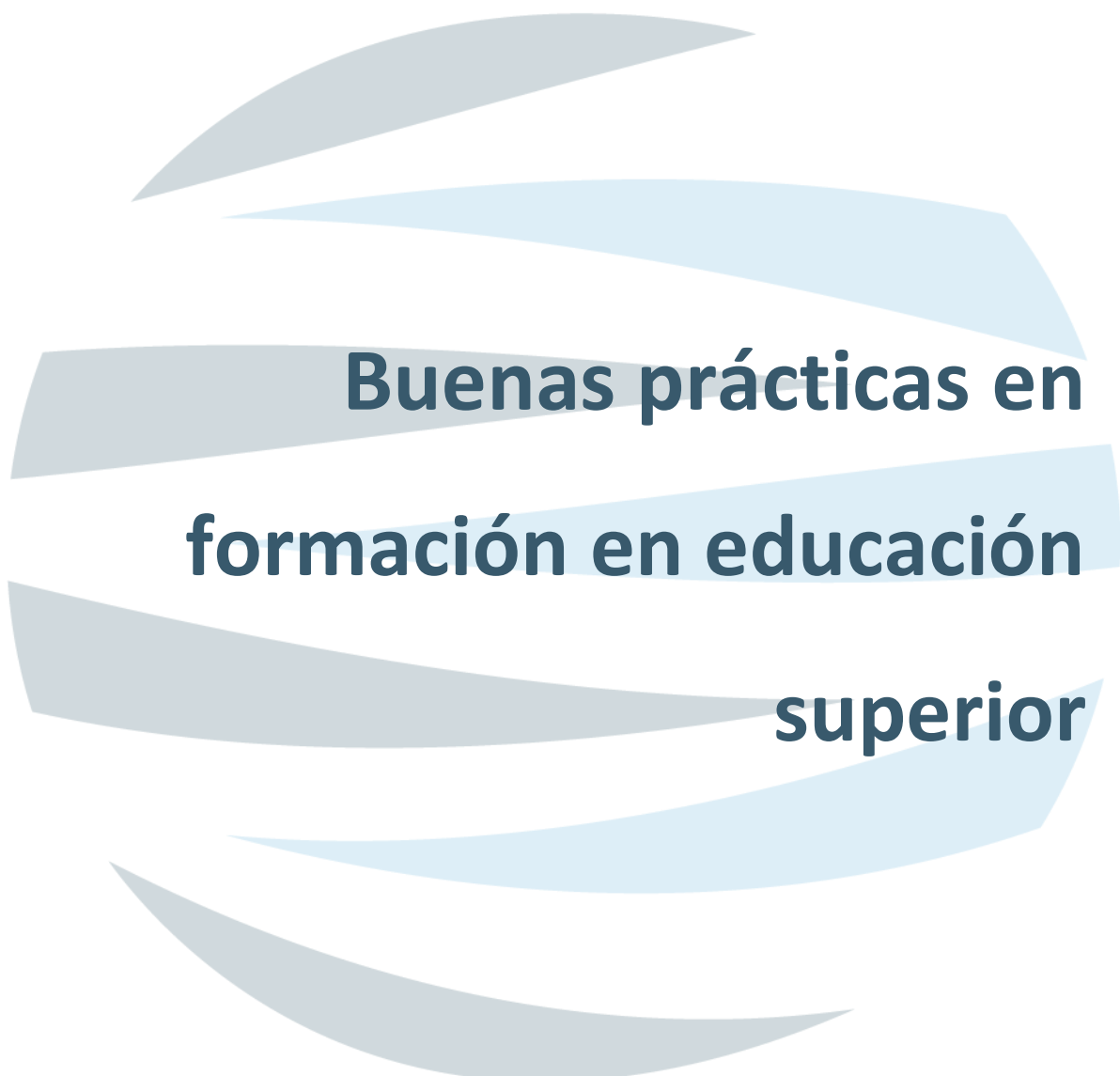
En sentido general, se encontrarán experiencias heterogéneas que nutren el presente documento, porque permite tener una visión de las buenas prácticas que están desarrollando universidades tanto latinoamericanas como europeas respecto al trabajo del aula. Con esta sección se amplía el horizonte de posibilidades de los lectores interesados en revisar buenas prácticas docentes en educación superior.

Referencias bibliográficas:

Cordero, G. (2017). La formación del profesorado y su incidencia en la mejora de la práctica docente. Quinto Foro de Buenas Prácticas Docentes. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México.

Gradaille, R. y Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, 19, 75-88. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2773>





Buenas prácticas en formación en educación superior

Sección I: Experiencias de formación en educación superior de grado



Alfabetización Académica en la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) de la UPN, México

José Antonio Serrano Castañeda, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Eder Danae Pozo Soto, Zenith Saray Rodríguez Reséndiz, *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, en la Ciudad de México, es una universidad pública que se creó el 25 de agosto de 1978 con el propósito de formar profesionales de la educación —tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado— capaces de responder a las exigencias actuales del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad en general (UPN, 2018). La UPN actualmente ofrece seis licenciaturas: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Educación e Intervención Pedagógica.

La experiencia desarrollada se sitúa en el segundo semestre de estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa (semestre 2018-1, enero/junio 2018), dentro de la línea “Histórico Filosófica Educativa” en la asignatura de “Desarrollo del Sistema Educativo”. Segunda etapa de trabajo en torno a la alfabetización académica iniciada con los estudiantes durante el primer semestre en la misma línea, en la asignatura “Fundamentos de Sistemas Educativos”, para desarrollar las habilidades necesarias en torno a la lectura, escritura y oralidad dentro de la disciplina de formación.

La intervención educativa, puesta en práctica de algunos principios de la alfabetización académica a estudiantes que inician sus estudios en educación superior en el área de educación, específicamente en la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) durante el primer y segundo semestre de manera presencial.

Descripción de la experiencia

Los alumnos que acceden a educación superior presentan diversos problemas en relación con habilidades académicas básicas: comprensión de textos, elaboración de notas académicas, respeto a las ideas de otros, referencia de textos utilizados, parafraseo de textos académicos, entre otros. Con el paso del tiempo, el responsable

del curso ha implementado diversas estrategias para superar los problemas señalados y afianzar las habilidades básicas a partir de la escritura de sí: la elaboración de trayectorias biográficas relativas a preguntas básicas que se plantean en el curso ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? ¿Qué me proyecto como formación en la universidad? Los estudiantes elaboran una trayectoria biográfica. Es el primer texto, en ocasiones con extensión de más de 50 páginas, con apoyo de algunas fotografías, elaboran un texto que los potencia como autores. Se utiliza como estrategia la elaboración de un diario del curso para aprender a tomar notas, elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, por ejemplo, con apoyo del modelaje de estos instrumentos básicos de la vida estudiantil. Es la introducción de la alfabetización académica en educación superior. Posteriormente, durante el segundo semestre, se desarrolla la metodología Aprendizaje Basado en Problemas donde, tras un trabajo de indagación, crean estrategias de trabajo docente para la didáctica de la historia enfocadas a estudiantes de nivel medio superior. Desde hace seis décadas, la lectura, escritura y oralidad a nivel superior comenzaron a ser objeto de estudio de indagaciones alrededor del mundo. Términos tales como la escritura en tanto sistema de representación (Ferreiro, 2004), cultura o culturas escritas (Kalman y Street, 2009), literacy (Lankshear, 1993), letramento, alfabetización, literacidad académica (Hernández Zamora, 2016), dominio alfabético (Barton, 2008) o bien alfabetización académica, han sido abordados a través de los últimos años. Retomamos el concepto de alfabetización académica: «conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas; así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad» (Carlino, 2002, p.9).

Trabajamos con el supuesto de que a través de las palabras expresamos nuestros pensamientos, sentimientos, cierta visión del mundo. Es el recurso para expresar experiencias propias y las de otros; construimos y reconstruimos lo finito e infinito de nuestra realidad; decimos para hacer, hacemos para decir, llamamos y soñamos, miramos y pensamos en el lugar y tiempo en el que nos situamos.

Cada espacio, cada lugar suma a la existencia, a la construcción y reconocimiento como seres humanos en la búsqueda de expresar nuestra palabra de todo lo visto, vivido y

sentido; de las maravillas, carencias, asombros de los espacios transitados con sus características particulares. Así, la casa, la calle, o el ámbito académico se hacen parte de nosotros y merecen una atención específica para comprender sus normas, costumbres, interacciones, y, por supuesto, su lenguaje. En la experiencia de intervención que realizamos como educadores interesados en fomentar las habilidades básicas de trabajo académico prestamos atención a las prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico dentro del nivel superior.

En la UPN el responsable del curso ha buscado desarrollar un trabajo sistematizado con los estudiantes de primer ingreso en torno a la alfabetización académica. Tal es el caso de la presente experiencia. Durante el primer y segundo semestre, el equipo de trabajo, además de abordar los temas del programa del curso, inició con los estudiantes, al analizar cuestiones de comprensión lectora, escritura y oralidad a partir de los contenidos de la asignatura. A lo largo de los semestres se prestó atención en la trayectoria escolar de los alumnos, al final cada uno de ellos logró escribir de su propia autoría entre 40 y 60 páginas en consideración con el formato de la American Psychological Association (APA). Así mismo, las actividades realizadas brindaron la oportunidad de trabajar en la vinculación de ideas, citación, paráfrasis, referencia, descripción, narración, lectura en voz alta, uso de signos de puntuación, ortografía, redacción y expresión oral.

Así mismo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método que favorece en los estudiantes el desarrollo de su autonomía, autorregulación, responsabilidad, participación y pensamiento crítico. Los alumnos juegan un rol activo durante cada una de las etapas: presentación y lectura comprensiva del escenario, definición del problema, lluvia de ideas, clasificación de las ideas, formulación de los objetivos de aprendizaje, presentación y discusión de resultados, investigación, presentación del producto final.

Además, los estudiantes se involucran con su proceso de formación al buscar resolver un reto o situación relevante, toman decisiones, dialogan y materializan todo su proceso de indagación en la entrega de un producto que integra la solución propuesta al reto planteado desde el principio (Araújo y Sastre, 2005).

A través de la metodología ABP nos propusimos continuar con el desarrollo de la alfabetización académica en los estudiantes de segundo semestre de la LAE al proponerles un reto que abordarían durante el tiempo de la clase para llegar a una solución y presentarla a sus compañeros al finalizar el periodo de clases.

Objetivos

Desarrollar en los alumnos de recién ingreso a la educación superior las habilidades académicas sustantivas para favorecer su proyecto formativo.

Fortalecer en los estudiantes de segundo semestre de la LAE de la UPN las habilidades para el desarrollo de la alfabetización académica a través del trabajo bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas.

Instancias responsables

Profesor de asignatura y monitores: secretaria técnica del programa Entre Pares; estudiante de maestría; prestadora de servicio social

Recursos utilizados (humanos, materiales pedagógicos y financieros)

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Conferencistas de especialistas en diversas temáticas con referencia a los tópicos indagados por los estudiantes.
- Material de apoyo para las sesiones: libros, enciclopedias, diccionarios, notas de clase, audios, videos, recursos bibliográficos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN, México.
- Diarios de clase (individuales y grupales). El diario de clase se divide en:
 - 1.- Notas de clase
 2. Reflexiones, deliberaciones sobre el trabajo del día a día del curso
 3. Palabras nuevas (vocabulario no necesariamente relacionado con alguna disciplina)



4. Glosario (conceptos propios de la disciplina con referencias bibliográficas de acuerdo a APA).
5. Inicios de párrafo o enlaces de conexión entre párrafos (conectores)
6. Reconocimiento de los signos lingüísticos del español.

Metodología

Se utilizó la narrativa como perspectiva de intervención en el aula. El trabajo en el aula asocia ideas relativas a la escritura biográfica como construcción de proyecto de formación (Delory Monberger, 2009, 2014) y la relativas a la promoción de la alfabetización académica planteada por Carlino (2012). Utilizamos la noción de la escritura de sí como una forma de hablar de la experiencia propia como encuentro de la experiencia con el mundo social. La experiencia individual es siempre experiencia social.

El trabajo de historización es doble, individual, pues el estudiante reflexiona sobre su trayectoria como estudiante y social pues en los contenidos del curso se trabajan aspectos genéricos sobre el devenir de nuestra especie y la institucionalización de la educación en tanto proceso social. Se da un recorrido general sobre la idea de educación en diversos momentos históricos.

El curso inicia con la presentación de un video que es sobre la metáfora de la vida La maison en petits cubes, memoria, recuerdos Kunio Kato.

Al tiempo, se les pide a los alumnos el trabajo con el diario del curso de forma individual y el diario del curso colectivo. En el primero, se organiza con apoyo de la línea del tiempo, para que el estudiante incluya ahí aspectos generales de las temáticas previstas en el curso. El segundo, es un recuento de lo que se trabaja en la clase y la elaboración del mismo es voluntaria. Cada sesión un estudiante distinto hace un recuento de lo que colectivamente se ha trabajado en la sesión, al tiempo que sirve para hacer una presentación pública del participante en turno.



En la revisión de trabajos se puso atención a la escritura académica a través del ejercicio narrativo. En los distintos espacios áulicos aparecieron modos de narrarse, adornados por las experiencias singulares que se acrecentaron al ser compartidas y contrastadas a través del velo subjetivo que cubría a cada participante. En dichas comarcas los estudiantes tiraban y empujaban la cadena de significaciones para hilvanar las ideas alrededor de un texto. Y eran guiados por el estilo y manera particular del docente de crear relatos e invitarlos al desarrollo de habilidades de reflexión. Invitaciones que incluían la valoración de sus productos, la apropiación de nuevas palabras y la indagación de nuevos significados sobre el terreno experiencial de su vida.

Fue imperativo mostrar, al mismo ritmo que los alumnos tejían sus textos, diversas maneras de estructurar su subjetividad al compás de los signos ortográficos. Para ello, la lectura y relectura de los párrafos de manera grupal con el apoyo del videoprojector; la comparación guiada con el sostén experto del docente en conjunto con textos diseñados por múltiples especialistas y el establecimiento de códigos de colores al momento de revisar los textos en Word fungieron como escenarios presenciales y virtuales del modelaje.

A pesar de ello, los estudiantes mostraron algunas dificultades para apropiarse del entramado de sentidos que explicaban de forma diferenciada los hechos. Situación que requirió el redoble de esfuerzos para mostrar otras texturas subjetivas. Las imágenes, videos, canciones, poesías, novelas y lecturas que abrazaron este propósito despertaron abundantes emociones y sentimientos.

Además de que los estudiantes plasmaron, indirectamente, la intimidad de sus sueños, anhelos, expectativas y dificultades enfrentadas al erigir su oficio; mostraron la maduración inherente al proceso. De ello que en los primeros ejercicios manifestaran la atracción por objetos infantiles, relaciones familiares, amistades y personajes significativos de las trayectorias formativas previas a la universidad. Para después, poco a poco, compartir contenidos y temáticas específicas al área de su formación.

Los primeros textos producidos en clave de relato, les permitieron adentrarse con los cuentos y las historias fantásticas. Espacios elaborados a partir de hechos reales y

ficticios en personajes que indicaban añoranza y júbilo; donde sobresalieron temáticas inspiradas hacia el amor, a la amistad y la fantasía.

El trasfondo de la creación se encontraba apuntalado en la conversación. Las pláticas y charlas informales permitían el contraste de ideas, la ampliación de perspectivas y el descubrimiento de nuevos sentidos de una forma más natural pues provenía del mismo estilo de comunicarse. El acompañamiento de nosotros como profesor y monitores establecía una sensación de cercanía. Por lo cual, los estudiantes manifestaron mayor acercamiento para exponer sus dudas, la solicitud de materiales de consulta o el apoyo con la revisión de sus escritos.

Dentro de las conversaciones al realizar las tareas, los estudiantes propiciaron el uso del chiste como elemento que relajaba sus encuentros con la creación textual y como engarce significativo con las temáticas abordadas. En ocasiones sus bromas particularizaban sobre algún aspecto del contenido, sobre la forma de hablar y hasta en las actitudes que presentaban al trabajar. A los alumnos se les proporcionan algunos textos que plantean sugerencias de escritura y de aspectos centrales de la escritura en español. Además, el curso los introduce al uso del modelo APA en la reseña de trabajos.

El primer día de clases se presentó a los estudiantes un reto que abordarían durante las sesiones de clase durante el semestre. El reto consistía en lo siguiente:

Eres un profesional de la educación contratado por el Centro Educativo Ajusco dedicado a la formación de bachilleres con orientación pedagógica. El Centro se encuentra en el proceso de mejorar sus programas educativos, especialmente el curso sobre “Historia y Pedagogía dedicado a la educación en México.

Tú, junto con tu grupo, elaborarás un libro de texto para los estudiantes de bachillerato, integrado por tres unidades. Se podrán organizar en equipos de 10 personas para diseñar cada unidad, mismas que deben incluir sugerencias para la formación de los profesores que impartirán este curso en las diversas sedes del Centro educativo. Las unidades son:

Unidad 1 Constitución del sistema educativo mexicano 1917-1940



Unidad 2 Expansión del Sistema educativo 1940-1980

Unidad 3. Reorganización del federalismo 1980-2000

Cada una de las actividades que desarrolles, se enfocarán a la siguiente pregunta:

¿De qué manera el estudiante de bachillerato puede construir su aprendizaje a partir del contenido histórico?

Por tanto, la tarea consistió en diseñar un libro de texto del curso Historia y Pedagogía dedicado a la educación en México para estudiantes de bachillerato de manera grupal. Cada equipo se ocuparía de una unidad.

Para llevar a cabo la tarea, el equipo de trabajo asumió la metodología del ABP, con los pasos que a continuación se describen:

En primer lugar, los estudiantes se organizaron por equipos de 10 integrantes. Cada equipo eligió un periodo en la historia de la educación para el trabajo de su unidad del libro de texto. Las unidades seleccionadas por los equipos fueron Unidad 1 Constitución del sistema educativo mexicano 1917-1940; Unidad 2 Expansión del Sistema educativo 1940-1980; Unidad 3. Reorganización del federalismo 1980-2000.

Una vez integrados en equipos, los estudiantes iniciaron la en el espacio de la biblioteca de la universidad con el fin de centrarse en la indagación sobre la temática elegida vía la búsqueda en libros, revistas, enciclopedias o Internet (a través de videos y páginas confiables y con rigurosidad en la validación de la información) datos generales del periodo. El registro de los datos e información recabada fue sistematizada en los diarios individuales y en fichas de trabajo, con la fuente de acuerdo al formato APA.

La siguiente actividad consistió en la elaboración de una línea del tiempo con las temáticas encontradas. La línea del tiempo podía ser realizada en programas como Power Point o Prezi, o bien, en su cuaderno de notas con el uso de pódiums con la finalidad de que los estudiantes tuvieran un panorama general de lo ocurrido en educación en el periodo correspondiente y las fuentes a las que podían acudir para cada temática.



Con ambos productos, por equipo, los estudiantes eligieron una temática en particular para ser abordada en su unidad de libro de texto. Seleccionaron temáticas como: la educación Freinet, libros de texto gratuitos, la educación socialista, las TIC en la educación, las reformas educativas en México y el cardenismo.

Posteriormente, los alumnos leyeron textos base sobre la didáctica de la historia y estrategias particulares para trabajar con alumnos del bachillerato. Tomaron en cuenta el perfil de un estudiante de educación media superior.

En el trayecto de acercamiento a la información disponible, hubo equipos que apelaron a diferentes recursos como la asistencia a museos relacionados con su temática; apelaron al tratamiento del tema en filmes o canciones; o se entrevistaron con un experto relacionado a su tema.

A partir del acercamiento realizado (vía bibliográfica, medios, entrevistas), los estudiantes, en equipos, elaboraron una esquematización del desarrollo de su tema como unidad de un libro de texto; señalaron los contenidos, actividades, tiempos y recursos que los estudiantes de bachillerato requerirán hacer; así como los momentos en que señalarán estrategias para los docentes.

La esquematización fue una guía para el desarrollo de la unidad del libro de texto. La unidad la desarrollaron en el programa de Word, pero hubo equipos que buscaron presentarlo de manera innovadora y creativa con apoyo de programas como Auto Play Media Estudio 8 y Photoshop.

Durante el trabajo de la Unidad, los estudiantes registraron en un diario individual (en un documento de Word o dentro de un blog realizado por el estudiante con este fin o en un cuaderno) las dificultades por las que atravesaron, los retos, las reflexiones y cuestionamientos que surgieron en cada una de las etapas del proceso. Así mismo, el diario fue un instrumento valioso para reflexionar sobre el proceso metacognitivo de cada uno de los alumnos, dio cuenta de la planeación, verificación y evaluación de lo que realizaron. Algunas preguntas guía para su redacción fueron: ¿Cómo le vamos a hacer? ¿Cuál es nuestro plan? ¿Qué características tiene este problema? ¿Qué me funciona o no para el desarrollo de la problemática? ¿Cómo sabré que he aprendido o



desarrollado lo que se busca? ¿Sigo con el plan o recorro a un plan B? ¿Me estancué en alguna parte? ¿Podría haber hecho algo más fácil o diferente?... etc.

Finalmente, los estudiantes, por equipos, su unidad del libro de texto con el resto de los equipos para retroalimentación y, en algunos casos, presentaron el trabajo final dentro del Coloquio de la licenciatura, con estudiantes no solo de segundo semestre sino de cuarto, sexto y octavo

Evaluación

Durante el primer semestre, se valora la participación constante en la producción de textos. La elaboración de su trayectoria. En el diario se revisan las notas que elaboran al día, el estilo de tomar notas, la elaboración de resúmenes, la elaboración de textos descriptivos, la confección de una historia. La participación en el diario colectivo se añade a estas características. Al mismo tiempo se solicita que el alumno se autoevalúe con un formato narrativo sobre sus logros en el curso.

Durante el segundo semestre, la evaluación del trabajo realizado y los aprendizajes de los estudiantes se lleva a cabo durante todo el proceso a partir de los productos parciales que entregaron, las participaciones realizadas y el diario que escribieron media hora antes de finalizar cada clase. Así mismo, el producto final (la unidad del libro de texto) tiene tres valoraciones: el contenido, el uso de formato APA y el cuidado en la escritura (redacción, coherencia, estructura, ortografía, puntuación).

Otro aspecto que influye es la autoevaluación de los alumnos sobre el trabajo realizado. En muchos de ellos resalta la honestidad, tanto por el buen trabajo efectuado como por los productos que no logran la calidad prevista.

En el primer semestre, resulta altamente gratificante el empoderamiento que los alumnos tienen al elaborar un texto de su propia autoría, sin recurrir al corte y pega al que están acostumbrados.

Al tiempo que los alumnos se inician con la elaboración de textos académicos de una complejidad distinta a la que venían produciendo en su vida como bachiller.

En el segundo semestre, cada uno de los equipos logró realizar un trabajo sistematizado y estructurado de lo indagado en cada clase. Se aproximaron a diversos repositorios de búsqueda, desarrollaron habilidades para encontrar, organizar, clasificar y analizar la información y valorar cuál es la que dejaban o no para su trabajo final. En torno al trabajo en equipo, supieron llegar a acuerdos con sus compañeros, respetarlos y solucionar conflictos que aparecieron tras el desarrollo de la actividad: como la falta de comunicación, desorganización o inasistencia por parte de algunos. Las habilidades en torno a la alfabetización académica que desarrollaron fueron una diversidad de estrategias para aproximarse a la comprensión del texto: cuestionamiento, anticipación, manejo de vocabulario propio de la disciplina, inferencia, realización de esquemas de información como cuadros sinópticos, gráficos o mapas mentales; para su escritura, como la organización de ideas principales, esquematización, redacción, coherencia, estructura, uso del formato APA y de conectores, mejoramiento de su ortografía y puntuación, el no plagio; y, en la expresión escrita, organización de su pensamiento antes de participar, selección de lo más relevante de lo que desean compartir, sintetizar; modulación de la voz y las pausas, así como la transmisión de emociones a través de lo dicho. Algunas debilidades de la experiencia fue que al inicio se empleó tiempo de más para que los equipos se organizaran y acordaran la temática. Aunque cada uno llevó su proceso, fue notoria la diferencia de un equipo con el resto de los demás en llegar a acuerdos concretos. Una sugerencia a futuro sería agendar con los estudiantes los tiempos y tareas durante el semestre para que lo visualicen desde el inicio.

Los alumnos beneficiados durante el año de la experiencia fueron 40, junto con los profesores coordinadores (4). Las derivaciones para la práctica docente son: una constante reflexión escrita, modelaje de los escritos solicitados a los estudiantes, explicitación de las características de los textos académicos, construcción de comunidades de práctica entre docentes, trabajo en colaboración con otros compañeros docentes.

Referencias bibliográficas

Acosta, L. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest, Proyecto Clío 36.

Araújo, U. y Sasre, G. (2005). El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de enseñanza en la universidad. Barcelona: Gedisa.

Barton, D. (2008). "Understanding Textual Practice in a Changing World". En Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.). *The Future of Literacy Studies*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Carlino, P. (2002) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades. *Lectura y Vida* 23 1 (6-14)

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía, pp. 694-710. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, num. 62. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, E. (2004). A veinte años de la publicación de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. En: *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.



Lankshear, J. (1993). "Functional literacy from a Freirean point of view". In McLane, P. and Leonard, P. (Eds). Paulo Freire critical literacy. New York: Routledge.



Programa de mentorías entre pares

Karina Lastra, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

El Programa de Mentorías entre pares se desarrolla en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Dicha institución se encuentra en el Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

La experiencia se desarrolla en el marco del dictado de las carreras de grado docentes y no docentes (Educación, Filosofía, Letras y Psicopedagogía) de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, cuya coordinadora del proyecto de mentorías es la Dra. Viviana Mancovsky.

El Programa se encuentra a cargo de una Coordinadora y un Equipo Docente de la institución. Las actividades del Programa revisten carácter presencial.

El Programa abarca el área de Educación. Se implementa desde el Seminario “Mentorías entre pares”, destinado a todas las carreras de formación docente inicial de la Escuela de Humanidades.

Descripción de la experiencia

A partir de recuperar las experiencias de apoyo y orientación destinadas a los ingresantes que han realizado un grupo de estudiantes avanzados de las distintas carreras docentes de la Escuela de Humanidades, se crea un Programa institucional llamado Mentorías “Entre Pares”. La finalidad de dicho programa apunta a fortalecer e institucionalizar dicha iniciativa estudiantil en el marco de una educación universitaria inclusiva que sostiene el derecho a la educación superior. Como parte de sus acciones, el Programa convoca a estudiantes avanzados de las carreras de grado que deben asistir a un seminario formativo teórico-práctico, para posteriormente conformar los grupos de mentores que acompañaran a los estudiantes ingresantes. En el transcurso de este proceso de formación, los mentores van implementando el Programa en función de las particularidades de cada carrera con el fin de instalar los grupos de estudio o mentorías



de la manera más acertada. El Programa se desarrolla de forma ininterrumpida desde el año 2015.

El Programa de Mentorías entre pares refiere a una experiencia de acompañamiento a estudiantes de primer año, a cargo de los “mentores”, estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Escuela de Humanidades. Dicho Programa se encuentra a cargo de una Coordinadora y un Equipo Docente de la institución, y tienen bajo su responsabilidad la formación de los mentores en un seminario que recibe al estudiante interesado en ser “mentor”. Su finalidad apunta a fortalecer e institucionalizar dicha iniciativa estudiantil y para ello, el Programa convoca a estudiantes avanzados que deben asistir a un seminario formativo teórico-práctico basado en la perspectiva del “análisis de las prácticas”.

El dictado del seminario se extiende a lo largo de un cuatrimestre, y se presenta como una cursada optativa para las carreras de grado la Escuela de Humanidades. El propósito general del seminario es doble. Por un lado, ofrece un espacio formativo que posibilita la reflexión y el análisis de la propia experiencia estudiantil. Se parte del siguiente supuesto: la posibilidad de “acompañar” la experiencia de otro estudiante exige un trabajo personal que habilite una disposición hacia la escucha y una actitud de apertura. Por otro, crea las condiciones institucionales para acompañar el diseño, la implementación y el seguimiento de las mentorías, destinadas a los estudiantes de primer año, desde la participación colectiva de los futuros mentores. A fin de cumplir con los propósitos anteriormente planteados, el programa se estructura en torno a cuatro ejes: a) noción de formación integral universitaria; b) la educación superior como derecho; c) tutorías y mentorías como proyectos institucionales inclusivos; d) literacidad y alfabetización académica, presupuestos implícitos de cada noción.

Antecedentes

En Argentina, paralelamente a la expansión de la matrícula universitaria, comenzaron a aparecer en la agenda de las políticas de educación superior a nivel nacional, algunos temas de modo recurrente. Entre estos temas, se pueden mencionar, la preocupación por los altos índices de abandono de los estudiantes durante el primer año de estudios.



En este sentido se ha intentado dar respuesta a este problema a partir de diversos ejes de acción prioritarios, entre ellos, los sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes, el mejoramiento de la formación pedagógica de los docentes de primer año, los programas de becas, etc.

En los últimos años, la Universidad Nacional de San Martín ha desarrollado múltiples iniciativas para mejorar la enseñanza y lograr la permanencia en la universidad de los nuevos sectores sociales que se incorporan a partir de las políticas públicas anteriormente mencionadas. En este sentido se plantea la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas, además de las ya mencionadas acciones de política institucional.

El Programa Mentorías entre pares, se crea justamente en el marco del conjunto de acciones y estrategias desarrolladas por la UNSAM con la finalidad de garantizar el acceso a la educación superior a partir de efectivas políticas de inclusión y destinadas a generar las condiciones de acompañamiento para los ingresantes a la universidad. Paralelamente constituye un aporte a la mejora de las prácticas de enseñanza en las carreras de grado al proponer acciones de innovación que impactan en la formación docente inicial.

Descripción de la temática

En sus fundamentos teóricos, la Coordinación del Programa presenta algunas reflexiones que explican una posible pedagogía de los inicios. En este sentido, las bases teóricas, estarían en definir y formular un abordaje pedagógico específico relativo a la situación formativa de: “recibir al que llega”, “construir una actitud docente de bienvenida y apertura” y “re-crear un estilo docente generoso de saberes por transmitir”. Esta propuesta pedagógica se encuadra, a su vez, en la perspectiva de una formación universitaria integral. La misma va más allá de considerar al conjunto de saberes y competencias exigido para el desempeño de la profesión docente. También, se diferencia de una formación definida exclusivamente en función del rendimiento estudiantil académico, ya que la formación integral se opone a una formación



especializada orientada exclusivamente en un saber (el conocimiento en sí mismo) y en un saber-hacer (las prácticas).

De este modo, ocupa un lugar imprescindible reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de un docente que acompaña los aprendizajes de un estudiante ingresante. Desde un enfoque pedagógico, dicho análisis puede ser sostenido por una diversidad de nociones teóricas valiosas que entren en diálogo con la tarea de un profesor e interesa recuperar particularmente la noción de relación con el saber cómo un aporte teórico central para el desarrollo de una pedagogía de los inicios.

A partir de estas consideraciones, se implementa el Programa de Mentorías como un espacio formativo destinado a las y los estudiantes de las carreras de grado inicial de la Escuela de Humanidades, y orientado a dar respuestas a las complejidades del inicio en la vida universitaria y la problemática del abandono en el estudiantado de primer año.

Objetivos

Institucionalizar la experiencia de apoyo a los ingresantes y estudiantes de los primeros años que viene realizando un grupo de “mentores”, desde el año 2012.

Brindar un seminario formativo de “acción y reflexión”, basado en la perspectiva del análisis de las prácticas, a los estudiantes de todas las carreras de la Escuela de Humanidades.

Las instancias responsables técnica recaen en la Coordinación del equipo del Programa.

La instancia responsable ejecutora es la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Entre los recursos humanos figuran las docentes que conforman el Equipo de Coordinación y el estudiantado participante. Los materiales pedagógicos conforman los recursos materiales necesario para el desarrollo de los encuentros: medios audiovisuales, libros, papelería, etc. El Programa no cuenta con recursos financieros específicos.



Metodología

En el transcurso de este proceso de formación, los mentores van implementando el Programa en función de las particularidades de cada carrera con el fin de instalar los grupos de estudio o mentorías de la manera más acertada. Cabe aclarar también que los grupos no se plantean como clases de apoyo ni tutorías disciplinares de las materias cursadas. Por el contrario, contribuyen a la conformación de grupos de estudio “entre pares”, más allá del tratamiento de una duda disciplinar específica.

Una vez concluida esta formación, se sostienen encuentros mensuales en los cuales los estudiantes avanzados van definiendo e implementando el Programa a partir de la toma de decisiones colectivas. Con respecto a las estrategias de acompañamiento se han ido acordando, diseñando y desarrollando distintas propuestas, y en la actualidad se implementan tres modalidades de acompañamiento: a) la mentoría general, orientada a construir, a través de intercambios informales, referencias y vínculos entre los estudiantes y los mentores, con la finalidad de difundir la convocatoria del programa; b) las mentorías específicas, que consisten en realizar el acompañamiento y seguimiento de una materia de cada carrera elegida por el/la directora/a de la carrera y previo consenso con el/la docente a cargo. Supone trabajo colaborativo entre estudiantes y mentores en torno a elaboración de trabajos prácticos, guías de lectura, preparación de exámenes finales y parciales; c) banco de apuntes, como resultado de una acción colaborativa, se organizó un espacio con libre disponibilidad de los materiales de estudio, para todos aquellos que lo requieran.

Evaluación

En este aspecto se puede identificar dos instancias evaluativas, la que corresponde al Seminario y la que corresponde al seguimiento de los Mentores.

Respecto al Seminario, la evaluación es individual y se realiza a través de la escritura de una bitácora para relatar su experiencia formativa. En lo concerniente a las Mentorías, la evaluación es de carácter colectivo y se lleva adelante a través de reuniones periódicas en las cuales se expone el trabajo realizado en el acompañamiento al estudiantado.

Resultados obtenidos

Entre los resultados obtenidos se pueden mencionar:

- Creación de grupos de estudio por carreras para el abordaje de los contenidos disciplinares de aquellas asignaturas cuyas temáticas resultan difíciles de abordar.
- Generación de espacios de trabajos colectivos entre estudiantes y mentores con la finalidad de difundir información de interés sobre becas, beneficios por ser parte de la comunidad universitaria, disponibilidad de apuntes, acceso a actividades culturales y deportivas, acceso y uso de la biblioteca y de otras instalaciones de la universidad, etc.
- Aprovechamiento de espacios extra-áulicos para desarrollar vínculos referenciales orientados hacia las acciones del Programa.
- Fortalecimiento de espacios de trabajo colectivo intra-carreras entre estudiantes y docentes.
- Mejora en la inclusión y participación de los estudiantes en la vida universitaria, a partir de la circulación por espacios institucionales específicamente previstos con esta finalidad.

Se podrían mencionar algunas debilidades que actualmente están siendo objeto de revisión por parte del Equipo de Coordinación:

- Fragilidad en compromiso y voluntad en algunos mentores. Se está evaluando la posibilidad de realizar entrevistas personalizadas, previo a la inscripción en el seminario formativo.
- Caída en la participación y asistencia por parte de los mentores, asociada, según sus propias manifestaciones, al empeoramiento de la situación económica que atraviesan en sus hogares. Este problema sobre todo se agudizó desde la última cohorte (2017).
- Bajas expectativas respecto al trabajo colaborativo manifestadas, paradójicamente, en un grupo de mentores, y escasa motivación en torno al desarrollo de acciones orientadas a la inclusión en la vida universitaria.



Formación en Metodologías y Currículum en la Educación Superior

Marinus Kool, Wim Kouwenhoven, Vrije Universiteit Amsterdam (VU)

Esta buena práctica está indirectamente relacionada a la formación inicial de maestros. La formación fue dirigida a 17 representantes (docentes, gerentes) del Garowe Teachers' College (Instituto de Formación Inicial de Maestros en Garowe) y de ocho (8) universidades privadas en Somalia (Puntland). La mitad de esas universidades ofrece cursos de formación de maestros en varias modalidades.

Por razones de seguridad todas las actividades han sido implementados en Kenia – junto con la Universidad Moi (en Eldoret) y el ONG CARE – Somalia.

El financiamiento para el proyecto se obtuvo a través del Programa para la cooperación inter-universitaria holandesa de NUFFIC¹. Con un presupuesto de 100.000 €. El presupuesto fue manejado parcialmente en Kenia (CARE-Somalia) e parcialmente en Holanda. La responsabilidad financiera final es con la VU Amsterdam.

El equipo estuvo integrado por:

- Somalia: Dr. Mohamed Ali Farah, Ministro de Educación
- Holanda: Dr. Wim Kouwenhoven y Marinus Kool (consultores currículo y educación superior) y Dr. Mike Cantrell (coordinación)

Antecedentes

El sistema de educación superior de Puntland está dominado por proveedores privados que ofrecen una educación muy limitada y restringida, principalmente en las ciencias sociales, las empresas y el derecho, y en menor medida, la salud y la formación docente. El Ministerio de Educación espera que la economía requiera un plan de estudios mucho

¹ El NUFFIC es una agencia holandesa que dirige o programa de cooperación inter-universitaria holandesa en nombre del Ministerio de Cooperación Internacional.



más diversificado, especialmente las ciencias aplicadas (agricultura, ganadería, pesca, salud), ingeniería (civil, mecánica, comunicación) y educación docente.

Para servir mejor a la economía, el Ministerio de Educación alienta y apoya a las universidades a diversificar su plan de estudios. Este proyecto, por lo tanto, complementaría la financiación de la UE y permitiría el desarrollo del plan de estudios como parte integrante de un mayor desarrollo del Ministerio de Educación y las universidades de Puntland.

La capacidad y experiencia del personal directivo y académico en el desarrollo curricular es actualmente muy limitada. Para asegurar que tanto el currículo nuevo como el revisado cumpla con los requisitos del mercado laboral, y también establezca estándares de calidad, los gerentes universitarios y los desarrolladores de currículos necesitarán capacitación en métodos modernos de diseño, desarrollo e implementación de currículos.

La educación formal en Puntland ha tenido que luchar contra enormes dificultades debido a la difícil y problemática situación de seguridad en Puntland (y también en otras partes de Somalia) desde principios de la década de 1990. Aquellos que han tenido el valiente éxito de mantener el sector activo durante este período prolongado son muy elogiados. También necesitan y merecen más ayuda y asistencia ahora que Puntland está mucho más asentado. Las recientes elecciones estatales pacíficas y bien organizadas representan solo una manifestación del espíritu y el impulso actuales en general mucho más optimistas en Puntland.

Es comprensible que el apoyo de los donantes en los últimos años se haya centrado principalmente en la educación básica, pero la educación superior tuvo que esperar su turno. Hasta el momento se ha descuidado en gran medida, dejando a las instituciones privadas (inspiradas por la comunidad). Más recientemente, la imagen de la educación superior se ha vuelto significativamente más optimista: las universidades antiguas se han fortalecido, se han establecido nuevas universidades y se han establecido muchos campus nuevos.

Debido a que los recursos para la educación superior todavía son escasos, la inversión en los planes de estudios ha tendido a centrarse casi exclusivamente en campos académicos de alto rendimiento de bajo costo, pero ahora estos campos están muy sobresaturados con muchos graduados que no encuentran oportunidades de empleo adecuadas. Además de la saturación de la pequeña cantidad de programas disponibles, la calidad académica de la mayoría de los programas está por debajo del estándar requerido. Por otra parte, no todo el personal académico está suficientemente entrenado y experimentado.

Del lado externo, utilizamos expertos en la educación superior con conocimientos de currículo, métodos de enseñanza y evaluación, de género y segura de calidad en la región. La participación de Universidad Moi (Eldoret, Kenia) servía también para establecer enlaces entre Kenia y Somalia.

El objetivo principal ha sido formulado así: “Los participantes tendrán una mejor comprensión, conocimiento y habilidades de todos los aspectos de la educación superior para actuar en respuesta a las demandas del mercado laboral a través de currículos y programas adaptados a las necesidades reales de la economía y la sociedad”.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia inició en septiembre de 2014 (taller 1) y finalizó (taller 2) en marzo 2015.

Esta formación fue adicional al proyecto financiado por la Unión Europea (UE) que apoyó el fortalecimiento del sector educativo de Somalia / Puntland. El proyecto de la UE se financió a través de CARE - Somalia y el VU Amsterdam fue el consulado para el componente de educación superior. Esto implicó el desarrollo de legislación para el sector de educación superior que consiste en una serie de universidades privadas y el *Garowe Teachers College*. Como las universidades se establecieron recientemente y el personal se contrató de muchas fuentes diferentes, el Ministerio quería una capacitación para el personal superior en una serie de aspectos del desarrollo curricular,



la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Para esto, VU Amsterdam desarrolló, junto con el Ministerio de Educación, una propuesta separada para la financiación. La propuesta fue presentada en marzo de 2014 y aprobada en junio de 2014.

Metodología

Se aplicó en modalidad presencial en Kenia (2 veces durante 5 días) y trabajo intermedio a distancia. En el segundo taller habían 6 nuevos participantes. Se hizo una planificación general para el ciclo entero del proyecto. Eso hacía parte de la sumisión de la propuesta incluso el presupuesto. Después el primer evento, se adaptó la planificación a la realidad del grupo de participantes.

Se trabajó bajo la metodología de pequeñas comunidades de aprendizaje durante los 2 eventos y en el período entre ellos: la producción de documentos curriculares. Se evaluó al final de cada semana de trabajo, los participantes hicieron una evaluación escrita. Eso también fue una exigencia de los financiadores.

La implementación del proyecto se complicó debido a los problemas de seguridad en Somalia / Puntland. El Ministerio de Negocios Extranjeros holandés no permitió el viaje a Somalia. Entonces, ni era posible visitar algunas universidades ni hablar con más docentes. Además, las 8 universidades participantes se encuentran en todo el territorio de Somalia.

La capacitación consistió en 2 talleres de 1 semana cada uno, respectivamente en septiembre de 2014 y marzo de 2015. Ambos talleres (de 5 días de duración) fueron coordinados por 2 expertos de VU Amsterdam, 1 de la Universidad de Moi y 1 de la Comisión de Kenia para la Educación Superior.

El primer taller fue organizado en Eldoret por la Universidad de Moi en septiembre de 2014 y se abordaron de forma participativa una variedad de temas relacionados con la educación superior. Entre estos temas se encuentran los siguientes:

- Desarrollo de currículos basado en competencias
- Diseño y desarrollo del currículos y cursos universitarios



- Cuestiones de género en la educación superior: integración del género en el plan de estudios
- Requisitos de calidad en el desarrollo curricular, revisión e implementación
- Enseñanza para el aprendizaje activo
- Evaluación formativa
- Monitoreo y evaluación de la calidad de implementación de cursos

El primer taller terminó con una asignación detallada para cada equipo de la universidad y mejorar, o diseñar un plan de estudios para el curso en línea con la discusión de esta semana. Los siguientes 5 meses, los equipos debían trabajar en esta tarea. Esa fase no ha sido un gran éxito.

El segundo taller en marzo de 2015 comenzó con una revisión del Taller 1, dado el hecho de que teníamos 6 nuevos participantes. Tres facilitadores apoyaron las actividades. Luego, a los participantes se les dio 1 día para completar su plan de estudios revisado recientemente preparado. El tercer día, cada grupo presentó sus productos y recibió comentarios de los colegas y los 3 facilitadores. El día 4 se usó para mejorar todos los productos y el día 5 se presentaron nuevamente las secciones mejoradas.

El taller cerró con el acuerdo de que los equipos de la universidad mantendrían contacto con los facilitadores. Esto no sucedió, por desgracia.

Evaluación

Los talleres fueron evaluados por los participantes. Los informes fueron enviados a la agencia financiadora (NUFFIC), al Ministerio de Educación en Somalia y al CARE-Somalia en Kenia.

Se beneficiaron 20 docentes / gerentes universitarios de 8 universidades en 2 grupos de 15 participantes en cada taller. Además, 1 funcionario del Ministerio de Educación. El segundo grupo tuvo 6 nuevos participantes.

Las lecciones aprendidas más importantes son: implicación del liderazgo universitario y el Ministerio de Educación, los participantes deben trabajar en una tarea entre los 2

talleres, comentarios intermedios sobre los productos del currículum de los participantes, hacer todos los materiales de aprendizaje y presentaciones disponibles.

Entre las fortalezas se puede destacar:

- La participación de 8 universidades, el Instituto de Formación Inicial de Maestros y el Ministerio en 2 talleres
- La cooperación con instituciones de educación superior en Kenia
- La preparación de productos concretos que directamente pueden ser utilizados.
- Algunos aspectos más débiles son los siguientes:
- El tiempo que los participantes han dedicados al trabajo intermediario entre los 2 talleres ha sido bastante poco
- La comunicación débil entre las instituciones en Puntland.

Una aplicación práctica importante será que los participantes en esta experiencia capaciten al personal de sus universidades en los temas abordados. En segundo lugar, pueden demostrar cómo un mayor aprendizaje centrado en el alumno puede tener un efecto positivo en la participación del alumno en el aula. Esto puede, al final, tener un efecto de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles.

Sugerencias de futuro

El Ministerio de Educación Superior de Somalia es el principal responsable de mantener, elaborar y fortalecer los contactos profesionales con Kenia: la Universidad de Moi, la Comisión de Educación Superior, etc.

El seguimiento de la capacitación fue una formación de los comités de Garantía de Calidad que se establecieron en todas las universidades de Puntland para impulsar el establecimiento de estándares académicos, estructuras y sistemas sólidos en la universidad y otras instituciones de educación superior específicamente en gobernanza y asuntos estudiantiles.



Docencia universitaria mediante el enfoque del “Aula Invertida”

Trinidad Mentado, José Luís Medina, Paulino Carnicero, Beatriz Jarauta, Núria Serrat, Susana Aránega, Francisco Imbernon, Serafín Antúnez, Alejandra Montané, Leyla Castro, *Universidad de Barcelona (UB)*

La Universidad de Barcelona (UB) se encuentra ubicada en Barcelona, España. En la experiencia aquí presentada participaron la Facultad de Educación y la Facultad de Enfermería de dicha institución. Por parte de la Facultad de Educación se incluyeron la titulación en Pedagogía, en Educación Social y el Máster en Psicopedagogía; en el caso de la Facultad de Enfermería, participaron la titulación en Enfermería y el Máster Universitario de Liderazgo y Gestión de Servicios de Enfermería.

La metodología de “Aula invertida” se aplicó en algunas asignaturas de cada titulación.

El objetivo general de la innovación fue estudiar la virtualidad pedagógica de tres estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (en concreto, la Instrucción entre iguales, la Enseñanza a tiempo y el Aprendizaje basado en grupos), analizar sus repercusiones, posibilidades y límites para la consecución de aprendizajes significativos, profundos y relevantes por parte del alumnado.

Con este contexto de fondo, los objetivos específicos a alcanzar son:

1. Revisar y analizar las investigaciones más importantes en el enfoque del Aula Invertida y sus implicaciones en la docencia universitaria.
2. Implementar, documentar y analizar procesos de enseñanza basados en la Instrucción entre iguales, la Enseñanza a tiempo y el Aprendizaje basado en grupos.
3. Identificar, describir y analizar las repercusiones de estos tres métodos en el aprendizaje del alumnado.
4. Identificar y analizar las valoraciones de los participantes en procesos de enseñanza basados en la Instrucción entre iguales, la Enseñanza a tiempo y el Aprendizaje basado en grupos.



5. Contribuir al desarrollo del campo de conocimiento de la Educación Superior mediante la divulgación de los resultados de la investigación y el análisis de sus posibles aplicaciones a la formación del profesorado universitario.

Asimismo, los objetivos implicados en la mejora de los aprendizajes del alumnado, son:

1. Fomentar el aprendizaje activo implicando al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
2. Fomentar el pensamiento crítico y analítico del estudiante.
3. Fomentar el aprendizaje autónomo y cooperativo como elementos claves de la estrategia
4. Trabajar los procesos cognitivos de mayor complejidad (análisis, evaluación y creación) al aula.
5. Diseñar material didáctico para la metodología del aula invertida.
6. Diseñar un sistema de evaluación y autoevaluación adecuada al contexto de la innovación.

Tal como se presenta a continuación en la Tabla 1. El desarrollo de la experiencia se llevó a cabo de febrero de 2015 a enero de 2016. Dada la naturaleza de la metodología, se implementó en modalidad presencial.

Tabla 1.

Asignaturas donde se aplicó la experiencia

Asignatura	Tipo	Titulación
Diseño Desarrollo y Evaluación de la Formación	Obligatoria	Pedagogía
Organización y Gestión de Instituciones Educativas	Obligatoria	
Innovación y Desarrollo Organizativo	Obligatoria	



Formación del Profesorado y Asesoramiento Didáctico	Optativa	
Administración Pública, Planificación y Supervisión Educativa	Optativa	
Educación, Formación y Salud	Optativa	
Planificación y gestión de servicios psicopedagógicos	Obligatoria	Máster Psicopedagogía
Derechos Humanos y Marcos Legales de la Educación Social	Básica	Educación Social
Investigación Clínico-epidemiológica	Troncal	Máster Universitario de Liderazgo y Gestión de Servicios de Enfermería
Cuidados de Enfermería en el Adulto	Troncal	Enfermería
Cuidados de Enfermería en Situaciones Críticas	Troncal	
Health and Disease in the Movies	Optativa	
Educación para la salud	Optativa	
Practicum IX	Troncal	

Antecedentes

Las profundas y rápidas transformaciones que está experimentando la educación superior a partir de las propuestas surgidas del EEES y la transformación radical de su estructura suponen un cambio profundo que está teniendo una especial repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La aparición de una nueva estructura



curricular, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado y la nueva concepción del trabajo del profesorado emergente tras estos cambios están generando unas exigencias pedagógico-didácticas que no tienen parangón en la reciente historia de las universidades europeas. Una de las más destacadas es la que reclama una enseñanza centrada en el estudiante y que lo prepare adecuadamente para las complejas tareas que hoy día exigen las actividades profesionales (Goñi, 2007).

Sin embargo, en la enseñanza universitaria de hoy día no basta con afirmar la importancia de los aprendizajes de del alumnado, como un punto de partida. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reclama buscar alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento y a una enseñanza centrada en los contenidos disciplinares (De Miguel, 2006). Esta exigencia se sustenta en las múltiples evidencias que demuestran que cuando el estudiante universitario tiene el protagonismo y se implica de manera profunda en su proceso de aprendizaje los resultados que obtiene van más allá de la mera reproducción mecánica de los saberes académicos existentes, desarrollando competencias de pensamiento y acción de orden superior (Bain, 2006; Carreras y Perrenoud, 2008, Swett y Michaelsen, 2012). Por lo tanto, desplazar la prioridad del proceso educativo hacia el aprendizaje del alumnado, o en otros términos, centrar el trabajo docente no tanto en lo que se enseña sino en lo que el estudiante aprende, es una condición necesaria para la obtención de aprendizajes relevantes (Kop, 2008). Se trata, en suma, de encontrar alternativas pedagógicas a unas formas de enseñanza universitaria entendidas como pura transmisión unidireccional de conceptos y/o procedimientos, donde se realiza una disertación de un tema por parte del profesorado frente a un estudiantado que escucha pasivamente y, como máximo, toma notas o apuntes e interviene, ocasionalmente, cuando es interpelado a ello.

Descripción de la temática

Este proyecto está pensado para ofrecer fundamentos y evidencias que permitan dar una respuesta adecuada a estas nuevas exigencias académicas y que fomente la mejora de la calidad de la Educación Superior. Para este fin nos vamos a centrar un enfoque de

enseñanza universitaria cuya repercusión en la innovación en la educación superior y su potencial para la mejora de la enseñanza, están todavía por explorar en nuestro país: *The flipped Classroom* (El aula Invertida).

Este enfoque invierte la tradicional secuencia de actividades en la educación superior: enseñanza-estudio-evaluación, por la secuencia estudio-(auto, peer, hetero) evaluación-enseñanza. Supone un desplazamiento intencional fuera del aula de determinadas partes del contenido de las asignaturas de una titulación. A través de actividades guiadas y determinados recursos tecnológicos más o menos sofisticados se transfiere intencionalmente fuera del aula parte de la información que el profesor ha de transmitir con la finalidad de liberar tiempo de la clase para dedicarlo a actividades de aprendizaje en las que la presencia del docente es imprescindible. Por ejemplo, la validación de aprendizajes, la corrección, matización o ampliación de las comprensiones provisionales que los estudiantes han realizado en su actividad previa de estudio, el fomento de competencias comunicativas y de pensamiento superior, o la ayuda en la transferencia y aplicación de los contenidos a situaciones similares al ejercicio profesional.

Este enfoque pedagógico se centra en maximizar la comprensión de lo que lo que el alumnado estudia más que su memorización. Por esta razón, las actividades que docentes y estudiantes protagonizan colaborativamente en el aula son aquéllas que promueven la reflexión, el análisis y la discusión más que la instrucción mecánica y reproductora (Bergman y Sams, 2013). Actividades que permitan al alumnado entrenarse en la formulación de juicios fundamentados y en el análisis y reformulación de sus conocimientos a la luz de sus derivaciones prácticas y su coherencia teórica.

Es importante señalar aquí que para desarrollar adecuadamente este enfoque pedagógico es necesario que durante el trabajo de aula el profesor lleve a cabo acciones de mediación para sintonizar con la comprensión que los estudiantes han desarrollado con sus tareas previas de estudio (Medina, 2013).

Nótese, por último, que este enfoque es congruente con la estructura de tiempo del ECTS en la que 2/3 del mismo son dedicados a estudio autónomo y/o dirigido del



estudiante (individual y/o grupal) y 1/3 a actividades presenciales en el aula. Se trata, en suma, de que el docente ajuste sus formas de enseñanza al proceso natural de aprendizaje de los estudiantes (Monereo y Pozo, 2003).

Dentro de ese enfoque vamos a centrarnos en tres estrategias de enseñanza profusamente utilizadas y estudiadas en el contexto anglosajón y cuyo uso en nuestro país es incipiente: Peer Intruction (Enseñanza entre iguales), Just in Time Teaching (Enseñanza a tiempo) y Team Based Learnig (Aprendizaje basado en grupos).

a) Team Based Learning

Este método fue inicialmente desarrollado en la década de los 80 del siglo XX por Larry Michaelsen profesor de estudios empresariales en la Universidad de Oklahoma. Sus clases estaban formadas por grupos de 40 estudiantes y utilizaba fundamentalmente el método de casos. El debate y el análisis permitían al profesor Michelsen ajustar su docencia a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El número de alumnos le permitía entrar en interacción con las ideas y razonamientos de los estudiantes. Un cambio en la política de su universidad obligó a que su grupo pasara de 40 a 110 estudiantes. Dado que había comprobado la eficacia del aprendizaje activo, Michaelsen desarrolló un método para facilitar ese tipo de aprendizaje en grupos numerosos. Véase ejemplo de organización del aprendizaje basado en equipos (Figura 1).

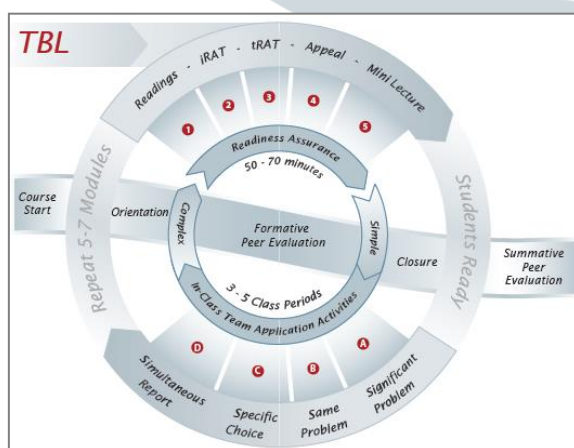


Figura 1. Aprendizaje basado en equipos

Fuente: Moraga (2012).

b) Just-in-time teaching

Este método tiene su origen en la Universidad de Indiana (Purdue) donde en la década de los 90 del siglo XX, profesores del departamento de física introducen esta modalidad de aula invertida en la que los estudiantes desarrollan antes de la clase una actividad de estudio guiada, responden a un cuestionario on-line (entre 1 y 24 horas antes) sobre cuyas respuestas el profesor prepara la sesión ajustando su explicación a las respuestas obtenidas. (Véase figura 2).

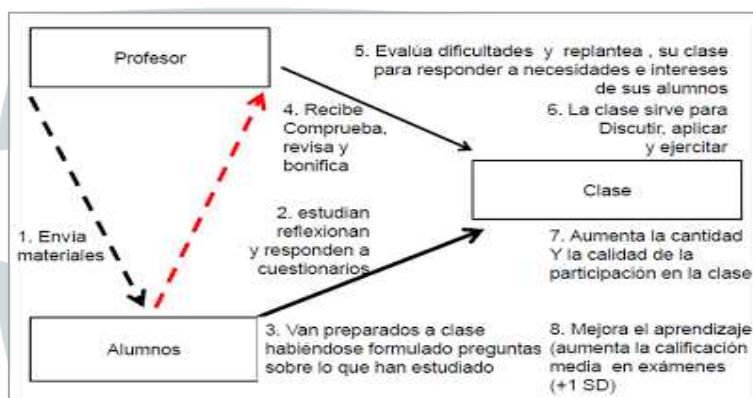


Figura 2. Ejemplo de preparación de sesión

Fuente: Prieto (2011).

c) Peer instruction

Esta es una modalidad cooperativa de “aula invertida” fue desarrollada por Eric Mazur (en la década de los 90 del siglo XX), profesor de Física en Harvard y pensada para trabajar con grupos numerosos. Su puesta en marcha fue consecuencia de algunos estudios en el campo de la enseñanza de la física que mostraban que las clases magistrales tienen escasa repercusión en la comprensión que los estudiantes desarrollan sobre los contenidos de la materia, aún incluso cuando los estudiantes aprendan correctamente los algoritmos para la resolución de problemas (Hake, 1998). El objetivo de la instrucción entre pares es transformar el ambiente de aprendizaje del aula de manera que todos los estudiantes se involucren en los procesos de apropiación activa de la materia (Véase figura 3).



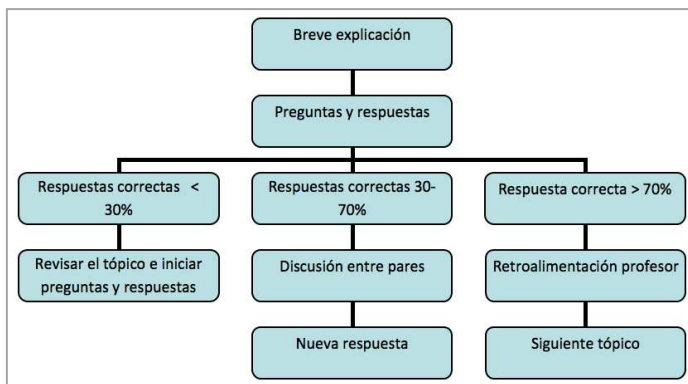


Figura 3. Proceso

Fuente: Lasry, N., Mazur, E. y Watkins, J. (2008).

Existe abundante evidencia que demuestra la eficacia de los métodos basados en el aula invertida en el desarrollo de aumentos significativos en diversas dimensiones del aprendizaje universitario. En esta línea, el estudio llevado a cabo por Lasry, Mazur y Watkins (2007) demuestra que hubo aumento estadísticamente significativo en la comprensión conceptual de estudiantes de física que habían estudiado con el enfoque de la Instrucción entre Iguales respecto a estudiantes que habían seguido el curso con una metodología transmisora de clases magistrales.

En la titulación de Filosofía Butchart y Handfield (2009) informan de un importante aumento en la competencia de “pensamiento crítico” después de haber utilizado el mismo enfoque de instrucción entre iguales. Por su parte, Prieto (2011) indica que después de utilizar el método de enseñanza a tiempo en la asignatura de inmunología clínica, las puntuaciones obtenidas en el test de conocimientos teóricos mejoraron notablemente desde 4,85+/-2,21 en 2010 a 6,5 +/- 1,42 en 2011. Con este método se redujo la variación entre las calificaciones de distintos alumnos.

En la enseñanza de la medicina, por último, Abdelkhalek, Hussein, Gibbs y Hamdy (2010) encontraron un aumento significativo en el desarrollo del razonamiento clínico de los estudiantes que habían experimentado el aprendizaje basado en equipos.

El profesorado universitario, bajo las nuevas orientaciones que se desprenden del EEES, dejará de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en guía y mediador de aprendizajes, en un organizador de experiencias de aprendizaje relevantes para los



estudiantes y en un supervisor o gestor sus tareas de estudio (Bowden y Marton, 2012). Es decir, el profesorado dedicará una parte importante de su actividad a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo y académico; y la formación del estudiante se abrirá a una multitud de espacios y recursos curriculares sincrónicos y asincrónicos hasta el momento escasamente contemplados en las prácticas de la enseñanza universitaria (Pozo y Pérez, 2009). Todo ello, va a exigir al profesorado adaptar y transformar su conocimiento a una gran diversidad de metodologías y alternativas que, de manera combinada, conduzcan al alumnado hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

Pensamos que las estrategias de aula invertida que experimentaremos/estudiaremos en este proyecto arrojarán luz acerca de cómo realizar estas transformaciones.

En síntesis, la finalidad del proyecto pretende dar respuesta a una serie de interrogantes que resumimos a continuación:

- ¿Cómo se puede conseguir una mayor implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las estrategias participativas y reflexivas que facilitan esta implicación?
- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la realización de experiencias y buenas prácticas de participación?
- ¿Con qué dificultades hemos contar y cómo superarlas?
- ¿Cómo generar procesos de reflexión que impliquen al alumnado?
- ¿Cómo utilizar las experiencias de los estudiantes como puntos de origen y destino del conocimiento académico?
- ¿Cómo contribuir a que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica de sí mismos y de su relación con el saber académico y profesional?
- ¿Cómo incluir la voz del alumnado en estos procesos?

Metodología

La innovación consistió en poner en marcha distintas metodologías de aula invertida: Aprendizaje basado en grupos (*Team Based learning*), la enseñanza a tiempo (*Just in*



Time Teaching) y enseñanza entre iguales (*Peer Instruction*). Como es sabido, este enfoque invierte la tradicional secuencia de actividades en la educación superior: enseñanza-estudio-evaluación, por la secuencia estudio-(auto, peer, hetero) evaluación-enseñanza. Supone un desplazamiento intencional fuera del aula de determinadas partes del contenido de las asignaturas. Dentro de ese enfoque vamos a centrarnos en tres estrategias de enseñanza: *Team Based Learning* (Aprendizaje Basado en Grupos), *Just in Time Teaching* (Enseñanza a Tiempo) y *Peer Instruction* (Enseñanza Entre Iguales). Aunque todas ellas comparten los principios del aula invertida, presentan matices diferenciales.

Todas ellas comparten la inversión de la orden se la secuencia tradicional de exposición inicial al aula, y presentan unas actividades comunes:

Actividades fuera del aula	Actividades dentro del aula
El estudiante se prepara los temas utilizando los recursos adecuados: lectura documentos, hipermedia, hipertexto, vídeos y otros recursos.	Trabajo en equipo supervisado
El estudiante responde a un test y pruebas y plantea dudas.	Evaluación formativa supervisada
	Discusión de casos
	Realización de proyectos
	Análisis de casos
Feedforward	Feedback

En el caso concreto de cada una de las estrategias, las actividades se basaron en:

Actividades basadas en el Aprendizaje basado en grupos: El objetivo de la instrucción entre iguales es transformar el ambiente de aprendizaje del aula de forma que todos los estudiantes se involucren en los procesos de apropiación activa de la materia. El objetivo es generar múltiples discusiones en el aula entre parejas de estudiantes.



- a) En lugar de presentar unidireccionalmente una serie de conceptos, teorías y/o procedimientos, las clases, se estructuran en breves presentaciones por parte del profesor de puntos clave de la materia (durante 7 a 10 minutos)
- b) seguidas de test conceptual de selección múltiple sobre el tema que cada estudiante tiene que responder individualmente
- c) para después compartir sus respuestas con el estudiante contiguo, volver a ver tus respuestas y proceder finalmente a una retroalimentación final por parte del profesor (durante 5 a minutos).

Recursos:

- Diseño de los materiales de estudio previo (texto, vídeos, ppt animats, hipermedia, etc.
- Creación del test conceptual. Las preguntas tienen que poner a prueba su capacidad de analizar y evaluar situaciones, no es sólo conceptual.

Actividades basadas en la Enseñanza a tiempo: Requiere utilización de comunicación on-line.

- a) Unos días antes del inicio del de la clase, el docente indica a los estudiantes qué documentos del campus virtual de estudiar (documentos electrónicos, vídeos, etc.).
- b) Una vez realizado el estudio los estudiantes responden un cuestionario (usualmente en línea) del cual el profesor obtendrá información sobre el nivel de comprensión de los estudiantes y sus errores más frecuentes. Se pide también que informen sobre qué contenidos creen que se tendría que profundizar en las sesiones presenciales y las dudas principales.
- c) Dos o tres días antes del inicio de la clase el docente analiza las respuestas (feedforward) y decide qué aspectos del tema no tiene que mencionar, cuáles requieren clarificación y dónde aparecen los errores más frecuentes.

Recursos: App necesarias: Google drive, Surveymonkey o googleforms



Aprendizaje basado en grupos: El proceso, tal como se aprecia en el siguiente esquema, se inicia con la lectura y estudio del material previo por parte del alumnado. Al llegar a clase

- a) contestan de manera individual un test (usualmente de respuesta múltiple)
- b) después, en pequeño grupo, consensúan las respuestas y responden de nuevo al test discutiendo la justificación de las respuestas. Se realiza una puesta en común en el gran grupo donde los estudiantes reciben retroalimentación inmediata de su trabajo y donde pueden justificar sus respuestas.
- c) El ciclo finaliza, la segunda parte de la clase con una mini-clase aclaratoria en la cual se resuelven dudas y consolidan aprendizajes por parte del profesor y con la realización grupal de determinadas actividades de "aplicación" y transferencia de los conceptos y procedimientos estudiados y validados. Como se puede ver, se hace énfasis tanto en competencias relacionadas con la asimilación intelectual de los tópicos del programa como en aquellas necesarias para la aplicación de contenidos y la resolución de problemas. Los equipos se mantienen durante toda la asignatura.

Recursos: Se utilizará la AppSocrative durante el tiempo de clase

Evaluación

Los instrumentos para la evaluación fueron diversos: seguimiento de la asistencia, test, cuestionarios individuales y en equipo, rúbricas, cuestionario de evaluación de recursos y autoevaluación de estudiantes.

El resultado más importante logrado a través de esta experiencia de innovación muestra que con estos métodos se consiguen aumentos significativos en diversas dimensiones del aprendizaje del estudiante.

Los resultados en términos del aumento del aprendizaje conceptual conseguido muestran un aumento estadísticamente significativo en la comprensión conceptual de los estudiantes que habían estudiado con el enfoque de la instrucción entre iguales, respecto a estudiantes que habían seguido el curso con una metodología transmisora



de clases magistrales. También los resultados alcanzados en las experiencias de *Just in time teaching* indican que después de utilizar el método mejoraron los aprendizajes notablemente.

A su vez hay un aumento significativo en el desarrollo del razonamiento de los estudiantes que habían experimentado el aprendizaje basado en equipo.

En cuanto a la secuencia de actividades, las actividades previas tienen una alta influencia en los resultados, así como la retroalimentación que el profesorado suministra en las clases presenciales.

Se beneficiaron alrededor de 14 docentes y 600 estudiantes.

Una de las fortalezas de la innovación es la transformación que se esperan provocar en las prácticas docentes universitarias centradas todavía en una perspectiva tradicional y academicista. Ello implicaría que tanto docentes como estudiantes percibirían un cambio significativo en lo que a dinámica de aula se refiere, incidiendo especialmente en una percepción de mejora en cuanto a la comprensión de los contenidos de aprendizaje y un aumento de la calificación final en aquellas evidencias de evaluación en las que las técnicas de Flipped Classroom fueran aplicadas.

Una de las grandes debilidades de la innovación es la necesaria implicación de los estudiantes en tareas previas y fuera del aula que a la vez conllevan un trabajo extra al docente.

Lecciones aprendidas

- Las sesiones de ABP pueden confundirse la prueba de la primera sesión con la recuperación de conocimiento previo.
- Se valora más la asistencia de los estudiantes a clase, cosa que no sucede en las sesiones expositivas.
- Los resultados de aprendizaje obtenidos son los que se habían planificado para esta estrategia docente.



Derivaciones para la práctica

- Mejor adaptación de la enseñanza a las características de los estudiantes, a sus intereses y preferencias.
- Capacitar a los estudiantes para la búsqueda, selección y análisis de fuentes de información documentales y otros recursos en función de sus intereses intelectuales e inquietudes.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de autoregularse el propio proceso de aprendizaje, posibilidades para la toma de decisiones, planificación y gobierno de actividades de estudio y reflexión.

En definitiva, se espera que en la práctica se favorezca el aprendizaje comprensivo y significativo del contenido más relevante de las asignaturas.

Sugerencias de futuro

Para las sesiones iniciales:

- Elaborar una herramienta que facilite de manera rápida la gestión de la prueba de conocimientos (prueba inicial) con grupos estudiantes numerosos.
- Organizar los grupos de estudiantes por temáticas para que los planes de trabajo se puedan encadenar y permitan tratar un tema diferente cada día y así profundizar en la problemática y que la docente pueda apoyar y ampliar conocimiento.

Para las sesiones de desarrollo en las que es necesario dimensionar y/o distribuir mejor el tiempo:

- Reducir la situación de tal manera que en las sesiones de aula invertida diseñadas se pueda analizar una misma problemática desde diferentes puntos de vista.
- Ampliar las sesiones de clase a 4 horas.



Referencias bibliográficas

- Abdelkhalek, N., Hussein, A., Gibbs, T. y Hamdy, H. (2010). Using team-based learning to prepare medical students for future problem-based learning. *Medical Teacher* (32), 123-129.
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.
- Bergman, J. y Sams, A. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). La universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia. Madrid: Narcea.
- Butchart, S. y Handfield, T. (2009). Using Peer Instruction to teach Philosophy, Logic and Critical Thinking. *Teaching Philosophy*, 32(1), 1-40.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Barcelona: Octaedro-ICE.
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza.
- Goñi, J. (2007). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario. Barcelona: Octaedro.
- Hake, R. R. (1998). . Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Kop, R. y Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13.
- Lasry, N., Mazur, E. y Watkins, J. (2008). Peer Instruction: From Harvard to Community Colleges. *American Journal of Physics* (76), 1066-1069



Medina, J. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: más allá de las competencias. En J. Medina y B. Jarauta (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C. y Pozo, J. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.

Moraga, D. (2012). El proceso de Aprendizaje Basado en grupos. Documentación del seminario “Aprendizaje Basado en Equipos”. Barcelona: ICE-UB

Pozo, J. y Pérez, M. (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.

Prieto, A. (2011). *El proceso de Just in Time Teaching*. Recuperado de <http://profesor3punto0.blogspot.com.es/2013/09/como-lograr-que-los-alumnos-adopten-un.html>.



Aprendizaje Servicio para mejorar la calidad de enseñanza por competencias en la carrera de Comunicación Social de la UCB – Cochabamba

Alfonso Alarcón , Universidad Católica Boliviana (UCB)

La Universidad Católica Boliviana postula entre sus principios y misión la formación integral de la persona dentro de la cual se incluye el compromiso con el entorno a partir de principios del humanismo cristiano. Cada una de las cuatro regionales, que se encuentran en las principales ciudades del país, además de las llamadas Unidades Académicas Campesinas, han desarrollado diferentes estrategias para lograr este cometido.

En este sentido, esta universidad propone contribuir a la conformación de sólidas referencias éticas en sus estudiantes, con la intención de que la futura práctica profesional sea coherente con estos valores.

Este propósito no es sólo una orientación estratégica, sino que se intenta sea parte de la Identidad Institucional, al mismo tiempo que responde a la demanda de la sociedad boliviana que demanda cada vez más, no sólo profesionales muy bien preparados técnicamente; sino personas que hagan la diferencia desde el punto de vista de honestidad, integridad y compromiso social. Este es un punto muy bien valorado por los mismos estudiantes de la universidad.

Es así que, desde un enfoque por competencias, la carrera de Comunicación Social de la Regional Cochabamba, se propone formar estudiantes que apliquen los valores del humanismo cristiano en procesos de información y comunicación para la construcción de una comunidad, a la luz de la verdad, en el marco del respeto a la vida, a los Derechos Humanos, en la búsqueda del bien común y basados en las normas deontológicas disciplinares.

Esta competencia genérica se espera que ayude al estudiante en la toma de decisiones, en contextos particulares y situaciones precisas, vinculadas a su quehacer profesional, conformando su dimensión actitudinal desde una dimensión ética.



Por esta razón, el contacto con la realidad y con el entorno son prioritarios, tanto para desarrollar aspectos procedimentales de las competencias a partir de prácticas de campo, así como para ampliar las competencias blandas, relacionales y de trabajo en equipo, de modo que se pueda afianzar la dimensión actitudinal en la puesta en práctica de la teoría.

Para tal efecto, en la carrera de Comunicación Social de esta regional en particular, se viene trabajando en un proceso que ponga en evidencia esta vinculación con la realidad social y su aporte en la formación profesional, a través de la aplicación de herramientas de verificación tanto en los aspectos conceptuales y procedimentales, como en los de la dimensión del ser.

La carrera de Comunicación Social de la UCB ha implementado recientemente su malla curricular con enfoque por competencias, habiéndola implementado luego de un rediseño basado en estudios y diagnósticos llevados a cabo en Cochabamba, Bolivia.

La aplicación de este enfoque ha contemplado la formulación de competencias de la carrera, competencias de ciclo transversales y de asignaturas, estas últimas, como microcurrículo, se descomponen en elementos de competencia y saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las competencias blandas o de otro tipo son incorporadas dentro del Saber Ser.

Para evitar la fragmentación tanto conceptual como en la misma percepción de la formación, se ha visto necesaria una metodología que permita al estudiante integrar diferentes competencias logradas, a fin de poder incorporar nuevos saberes con base en lo que ha venido aprendiendo.

Adicionalmente, con base en un diagnóstico que identificaba problemas de desarrollo de empatía de parte de los estudiantes y la necesidad de trabajar de forma más explícita la dimensión actitudinal, es que se vio por conveniente probar con una metodología que permita atender todos estos aspectos de modo integral.

En este sentido, la carrera de Comunicación Social ha patrocinado la formación de un docente en Aprendizaje Servicio Solidario en la Educación Superior con el Centro

Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS para poder encarar con mayor solvencia proyectos de las asignaturas que permitan mejorar la calidad de la formación por competencias, consolidar la educación integral y, al mismo tiempo, realizar servicios concretos y eficientes en la sociedad.

Como resultado de ello, se ha incorporado en diferentes asignaturas pequeños proyectos con este enfoque y, aunque, la mayoría ha dado buenos resultados, no todos han aplicado a regla de arte los postulados de Aprendizaje Servicio Solidario, en parte porque son iniciativas de corta duración, no mayor a cuatro meses.

A continuación, se presentará la experiencia en la asignatura de Educomunicación con educación Vial, dentro de un programa interinsitucional denominado PARE.

Para trabajar aspectos vinculados a la dimensión del Ser, la UCB cuenta con un departamento de Pastoral, que lleva adelante asignaturas propias, pero que también realiza esfuerzos por transversalizar valores universales del Humanismo Cristiano.

En este marco, cada carrera tiene un equipo de Pastoral compuesto por docentes y estudiantes, quienes semestralmente planifican actividades para la carrera, pero también dan orientación a las asignaturas, al haber desarrollado un plan con competencias de ciclo específicas a esta área.

En ese contexto, se ha motivado a la experimentación y aplicación de la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario. La experiencia que se presenta se avoca a una asignatura y a un semestre específico. El tipo de experiencia es presencial, vinculado a la asignatura de Educomunicación que se imparte semestralmente con presencia de estudiantes de la Carrera de Comunicación Social y de Pedagogía Social.

El área específica de conocimiento es la Educomunicación, entendida en su concepción original latinoamericana como la aplicación en el área de la comunicación grupal y social de los postulados de Paulo Freire. Vale decir, la elaboración participativa de material educativo de difusión local o social con fines de promover procesos de cambio de actitudes y conducta para atender necesidades de salud, emergencias, convivencia ciudadana y otros.

La Planificación del microcurrículo se enmarca en los requerimientos de la UCB respecto al Plan Global de la asignatura; dentro del mismo desarrollo del semestre se ha realizado otra planificación de la actividad en el marco de la metodología del Proceso P, Health Communication Capacity Collaborative (noviembre de 2016). El “Proceso P.” Cinco pasos para la comunicación estratégica. Baltimore: Centro para Programas de Comunicación de la Facultad de Salud Pública Bloomberg de la Universidad Johns Hopkins.

Se ha combinado la metodología de Aprendizaje por proyectos bajo el enfoque de Aprendizaje y Servicio Solidario, con la metodología del Proceso P para crear estrategias de comunicación.

La asignatura misma contempla momentos de evaluación, sean éstas diagnóstica, de proceso a través de portafolios y sumativa, al final del curso cuando se evalúa la producción de material, la organización de eventos o la difusión de mensajes en medios de comunicación, así como su impacto relativo. Se ha realizado de febrero a julio de 2018.

Antecedentes

En la carrera de Comunicación Social de esta regional en particular, se viene trabajando en un proceso que ponga en evidencia esta vinculación con la realidad social y su aporte en la formación profesional, a través de la aplicación de herramientas de verificación tanto en los aspectos conceptuales y procedimentales, como en los de la dimensión del ser.

Algo que ha venido a acompañar estos procesos ha sido la adopción del Aprendizaje Servicio como estrategia didáctica que colabore a integrar lo teórico, práctico y actitudinal, a evidenciarlo y evaluarlo.

En este sentido se ha implementado desde hace ya varios años, campañas sostenidas con niños quemados, campañas permanentes de educación vial, campañas con personas con diabetes, con personas con discapacidad, por citar algunas. Donde, se ha



involucrado a instituciones de todo orden, desde Municipios hasta medios de comunicación e instituciones sociales de todo tipo.

Se tiene entre los logros de la carrera, el haber promovido la aprobación de una Ley municipal de la Bicicleta que regula el uso de este medio de transporte; así como también el haber contribuido junto a otras instituciones, en la formación vial de al menos 30 mil niños.

Se tiene, además pequeñas iniciativas de todo tipo que aplicadas a situaciones más específicas ha podido ser de utilidad tanto a pequeñas iniciativas o instituciones, como a la práctica profesional y de aprendizaje fuera del aula.

Descripción de la experiencia

Para alcanzar la meta de formar a estudiantes de comunicación en la competencia de diseñar y producir materiales y mensajes para diferentes ámbitos del desarrollo, desde el enfoque educacional, se ha visto por conveniente implementar también un enfoque de proceso.

Para tal efecto, se ha introducido el Proceso P para la elaboración de campañas para evidenciar los pasos que se requieren desde el diagnóstico hasta la evaluación final del material o acciones implementadas por los mismos estudiantes para resolver pequeños problemas reales dentro y fuera de la universidad.

Si bien, esta metodología aporta con los elementos esenciales para realizar una experiencia participativa para el cambio social; se ha visto que para motivar a los estudiantes era necesario vincularse con la comunidad y con grupos externos con quienes los estudiantes puedan aplicar múltiples competencias académicas y adquirir otras en el ámbito de las competencias blandas.

En este sentido, se ha aplicado el Aprendizaje y Servicio Solidario, que se fundamente en el aprendizaje por proyectos, que se complementa casi naturalmente con el Proceso P.



Es así que se ha vinculado la asignatura con una experiencia que la Carrera de Comunicación viene realizando desde hace algún tiempo con otras instituciones en el ámbito de la Educación Vial: el proyecto PARE que a la fecha ha alcanzado a 30 mil estudiantes de 2do. Básico. El rol de la carrera ha sido el diseño de material impreso.

Para la experiencia, los estudiantes han hecho diagnósticos y sondeos de opinión, para complementar el trabajo que se viene realizando ya.

En este sentido, han elaborado dos spots que están dirigidos a la población en general, pero tienen como protagonista justamente a los niños. En los videos se hace un fuerte énfasis al enfoque de PARE, vale decir, el niño como agente de cambio en temas muy específicos y fáciles de recordar.

El material ha sido también validado y presentado a las instituciones que participan de la iniciativa, quienes han valorado y usado el material en otros contextos y presentaciones internacionales y públicas. Habiendo de este modo, completado el ciclo del proceso en lo relativo al posible impacto del material elaborado por los estudiantes.

Objetivo

Articulación de metodologías de aprendizaje por proyectos, Proceso P, aprendizaje y servicio solidario, evaluación por portafolio en la asignatura de Educomunicación para la enseñanza de la competencia referida a la diseñar y producir materiales y mensajes para diferentes ámbitos del desarrollo.

Metodología

La Metodología consistía en:

- Proceso P: 5 pasos a) diagnóstico, diseñar la estrategia, validar y crear, implementar y monitorerar, evaluar.
- Aprendizaje y Servicio Solidario: presentación de proyecto con base en 3 diagnósticos: temático, pedagógico y comunicacional.



Adicionalmente a las lecciones impartidas en clases, el estudiante ha tenido acceso a los laboratorios e instalaciones del Servicio de Comunicación y Radiodifusión (SECRAD), para la postproducción y sonorización de los spots.

Resultados obtenidos

Número de docentes y estudiantes beneficiados

Los estudiantes del semestre en cuestión han sido 18, el alcance de los spots ha sido masivo.

Lecciones aprendidas

En el marco del tiempo disponible en un semestre, resulta complicado pretender alcanzar objetivos mayores pues se debe manejar tanto la didáctica, la producción de material y la gestión con públicos y organizaciones externas. Por lo que, los objetivos de los proyectos de los estudiantes deben regularse en función de estas variables y, por ello, no pueden ser muy ambiciosos. Es decir, que se debe tener cuidado con las expectativas tanto de estudiantes como de actores sociales.

Fortalezas:

Mayor autonomía de los estudiantes

Adquisición de otras competencias sean técnicas, como de trabajo en equipo y de negociación.

Integración de diferentes competencias ya logradas anteriormente.

Debilidades:

No todos los estudiantes responden de la misma y bajo los mismos estándares.

Los actores sociales tienden a procurar imponer sus visiones sobre lo que los estudiantes están aprendiendo, como si fuera una relación cliente-productor.



Estrategias para la innovación didáctica sustentado en el modelo pedagógico constructivista de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, enfocado en los docentes de nivelación

Omelio Borroto Leal, Alberto Rodríguez Rodríguez, Julio Pino Tarragó, Leopoldo Venegas Loor, Maribel Vásquez Paucar, Georgi Sornoza Zavala, *Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM)*

La Universidad Estatal del Sur de Manabí orientará sus actividades de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, a servir a la población del sur de Manabí y buscará trascender sus servicios al contexto nacional.

Los objetivos de la experiencia son:

- Asegurar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de Nivelación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí a través de la capacitación docente y la convivencia armónica con un enfoque de inclusión, protección de derechos y equidad de género que garanticen el cumplimiento de las metas educativas sustentadas en el proyecto educativo del Ecuador concurrentes con el proyecto TO INN.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes a través de la capacitación docente y la convivencia armónica que se genere desde un enfoque de inclusión constructivista, para garantizar el cumplimiento de las metas educativas sustentadas en el proyecto educativo del Ecuador presentes en el proyecto TO INN.
- Desarrollar habilidades personales y sociales en los docentes para el ejercicio profesional de la educación con una práctica ética en la formación de profesionales universitarios.

Se conformó un grupo académico multidisciplinario, compuesto por profesionales del área de tecnología, pedagogía y psicología: Dr. Omelio Borroto Leal, Dr. Alberto Rodríguez Rodríguez, Dr. Julio Pino Tarragó, Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg., Ing. Maribel Vásquez Paucar y Psc. Cl. Georgi Sornoza Zavala.



Antecedentes

El Artículo 3, (d), del Reglamento Académico de la UNESUM plantea: “Orientar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje desde un enfoque inclusivo, centrado en los estudiantes a partir de sus potencialidades y necesidades con un carácter activo, donde se promueva el desarrollo de contextos pedagógicos-curriculares interactivos, creativos y de construcción innovadora del conocimiento y los saberes ancestrales”.

Como puede apreciarse, estos objetivos académicos y educativos están alineados con el propósito del proyecto TO INN, lo cual facilita replicar, de manera contextualizada, los temas de capacitación que se están generando desde este importante proyecto internacional.

La UNESUM asume como modelo pedagógico el Constructivismo, haciendo énfasis en que “aprender desde el Modelo Constructivista, supone construir, reconstruir, reestructurar, definir, redefinir, ... de una manera consciente, sistémica y sistemática el entramado de representaciones o significados”.

El constructivismo es una corriente de la didáctica que se basa en la teoría del conocimiento constructivista. Postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Es así como el constructivismo en el ámbito educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el «sujeto cognoscente»). (Galvan, 2011, s/p)

Las implicaciones pedagógicas del constructivismo, al definir el rol del maestro –que es visto más como un facilitador- implican:

- El currículum deber organizarse en forma de espiral para que el estudiante construya nuevos conocimientos con base en los que ya adquirió anteriormente.
- La tarea del educador es transformar la información en un formato adecuado para la comprensión del estudiante.

- El maestro debe motivar al alumno a descubrir principios por sí mismo.
- Diseñar y coordinar actividades o situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los educandos.
- Motivar, acoger y orientar.
- Estimular el respeto mutuo.
- Promover el uso del lenguaje (oral y escrito).
- Promover el pensamiento crítico.
- Proponer conflictos cognitivos.
- Promover la interacción.
- Favorecer la adquisición de destrezas sociales.
- Validar los conocimientos previos de los alumnos.
- Valorar las experiencias previas de los alumnos.
- Implicaciones pedagógicas (rol del alumno).
- Participar activamente en las actividades propuestas.
- Proponer y defender ideas.
- Aceptar e integrar las ideas de otros.
- Preguntar a otros para comprender y clarificar.
- Proponer soluciones.
- Escuchar tanto a sus coetáneos como al maestro o facilitador.

Descripción de la experiencia

La nivelación es un semestre previo a ingresar a la licenciatura. Esta experiencia tuvo como objetivo dotar a los docentes que imparten la nivelación con estrategias didácticas innovadoras que les permitan accionar de una mejor manera su actividad docente.

Es muy notable la necesidad que tienen los docentes de nivelación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí de recibir este tipo de formación, ya que más del 50% de la planta docente no cuenta con un título de formación con corte pedagógico.

La Universidad Estatal del Sur de Manabí asume el reto de trabajar constantemente con la nivelación la cual se ha convertido en la facultad más grande con alrededor de 1100



estudiantes, e ir generando espacios de aprendizaje y de formación continua a su profesorado, buscando de esta manera en crear una facultad de ciencias básicas donde esté inmersa la nivelación y se convierta en referente local y nacional, promoviendo una educación de calidad, igualdad y apuntando a la excelencia.

El Modelo Educativo de la Universidad Estatal del Sur de Manabí pretende dejar explícito el compromiso con la calidad y la pertinencia de sus programas, a través de la integración efectiva de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y vinculación), bajo la concepción de que no se jugará el papel que corresponde a la institución en tanto no se aporten soluciones eficientes a los problemas productivos, de servicio, económicos y sociales del país y, en primer lugar, del entorno inmediato (Modelo Educativo UNESUM, 2016, pp.7).

Metodología

La presente experiencia describe algunas de las estrategias que se han venido realizando desde el área de nivelación para el fortalecimiento de la práctica docente.

El tipo de formación es presencial en las aulas de capacitación que tiene la universidad. La experiencia involucra a todas las asignaturas del currículo de formación de nivelación. La realidad educativa actual, con la aparición de nuevos sujetos de la educación, estudiantes adultos que buscan una oportunidad, que poseen diferentes modos de apropiación de los conocimientos, estudiantes que trabajan, requiere de metodologías y estrategias innovadoras que garanticen que el contenido que llevamos al aula tenga significación social y utilidad práctica.

La experiencia de formación se desarrolló de manera presencial, en un horario de 19:00 a 22:00 para no interrumpir la labor del docente de la Universidad. Se les brindó el material correspondiente de trabajo, y se valoraban casos prácticos y reales del accionar docente en el aula de clase.

Se trabajó con un total de 57 docentes, los cuales imparten clases a los 1100 estudiantes que posee la nivelación de la universidad.



Se considera un desafío para la práctica pedagógica explicitada en la realidad local con más del 50% de docentes con perfil no pedagógico.

Los diferentes temas que se abordan en el proyecto TO INN son pertinentes y están siendo replicados con los docentes de nivelación.

Se desarrollaron sesiones de trabajo durante la gestión 2018, y continúa hasta marzo 2019, teniendo a la fecha resultados preliminares de la primera etapa desarrollada en el primer semestre de la gestión.

Los talleres prácticos se derivaban de cada una de las temáticas propuestas en esta experiencia. Se ha realizado el correspondiente seguimiento a la ejecución adecuada de la planificación curricular de cada uno de los docentes de nivelación con el único objetivo de ver mejoras en la actividad docente como tal a partir de esta experiencia de buenas prácticas.

Evaluación

La evaluación de la experiencia se realiza a partir de la aplicación de encuestas para medir el nivel de satisfacción de los docentes de nivelación que se benefician con esta experiencia de buenas prácticas. Se aplicaron encuestas donde se midieron los siguientes criterios (A - Valoración de la duración, B - Valoración de la participación, C - Valoración de los formadores, D - Valoración de la metodología, E - Valoración de los recursos, F - Otros aspectos a valorar).

Resultados de la evaluación aplicada acorde a criterios establecidos:

Valoración general de la formación	
A – Valoración de la duración	Se considera necesario la continuidad de la capacitación para abordar otros importantes temas derivados del proyecto TO INN con énfasis en la innovación educativa.



B – Valoración de la participación	El 100% de los participantes valoran de interesante e importante esta capacitación que los pone en mejores condiciones para su desempeño docente.
C – Valoración de los formadores	Se considera un desafío para la práctica pedagógica explicitada en la realidad local con más del 50% de docentes con perfil no pedagógico.
D – Valoración de la metodología	La realidad educativa actual, con la aparición de nuevos sujetos de la educación, estudiantes adultos que buscan una oportunidad, que poseen diferentes modos de apropiación de los conocimientos, estudiantes que trabajan, requiere de metodologías y estrategias innovadoras que garanticen que el contenido que llevamos al aula tenga significación social y utilidad práctica.
E – Valoración de los recursos	Suficientes
F – Otros aspectos a valorar	Los diferentes temas que se abordan en el proyecto TO INN son pertinentes y están siendo replicados con los docentes universitarios y de las instituciones educativas del territorio con gran acogida.

Resultados obtenidos

Número de docentes y estudiantes beneficiados

Docentes: 57 docentes beneficiados

Estudiantes: 1100 estudiantes de nivelación.

Lecciones aprendidas

- Didáctica e innovación educativa



- Estrategias para la innovación didáctica, y herramientas web 2.0
- Mejora de las prácticas en educación superior
- La ética profesional en función de la práctica pedagógica

Fortalezas

- Compromiso del docente por capacitarse y prepararse.
- Mejora en las planificaciones curriculares del docente.
- Responsabilidad por mejorar su práctica docente.
- Involucramiento de las autoridades principales a estos procesos de formación.
- Grupo académico pertinente para brindar los cursos.

Debilidades

No se cuenta con tecnología adecuada para hacer los cursos en modalidad *B-learning* (semipresencial, con apoyo de la tecnología de la información y comunicación).

Referencias bibliográficas

Modelo Educativo Universidad Estatal del Sur de Manabí. (2016). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B1yqOTYPrKWPSF80TGJMVtN1RGc/view>

Galván, Z. (2011). Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula [proyecto en línea] gobierno del estado de Hidalgo. Secretaría de educación pública de Hidalgo. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Criterios-Para-Propiciar-El-Aprendizaje-Significativo/2506653.html>



Aprendizaje mixto para la formación docente, en el marco de un proyecto Erasmus +

Marjolaine Chatoney, María Impedovo , Yves Martínez *Universidad de Aix-Marsella*

El Curso de aprendizaje combinado para formadores de docentes, *Blended Learning for Teacher Educators in Asia and Europe* (BLTeae, por sus siglas en inglés), es un proyecto de formación para formadores de docentes en un contexto europeo y asiático. El consorcio reúne a cuatro instituciones de Europa (Francia, Bélgica, Dinamarca, Estonia) y cuatro de Asia (Malasia, Bangladesh, Bután y Pakistán).

El proyecto BLTeae está dirigido por la ESPE (Escuela Superior del Profesorado y la Educación) de la Universidad de Aix-Marseille, y en él participa un equipo de investigadores y formadores. En total, en el proyecto participan diez instituciones, dos de ellas por cada país asiático: Universidad de Aalborg (AAU) en Dinamarca; Universidad de Tallin (TLU) en Estonia; Tecnologías Audiovisuales, Informática y de Telecomunicaciones (ATiT) en Bélgica; Real Universidad de Bután (RUB) en Bután ; Universidad Tecnológica MARA (UiTM) e Instituto Pendidikan Guru, Campus Batu Lintang (IPGKBL) en Malasia; Universidad de Daca (DU) y Universidad Abierta de Bangladesh (BOU) en Bangladesh; Universidad Nacional de Lenguas Modernas (NUML) y Universidad Islámica Internacional (IIU) en Pakistán.

La implementación de esta buena práctica se lleva a cabo en modo virtual y en modo presencial durante dos semanas de seminarios de capacitación, una en Bangladesh y la otra en Pakistán (Formación para el tutor en línea).

La coordinación del proyecto está a cargo de siete profesores de investigación de la ESPE, el responsable de tecnologías digitales y el responsable de relaciones internacionales, así como personal administrativo dedicado íntegramente a la gestión administrativa del proyecto.

El proyecto propone el desarrollo conjunto de recursos educativos y de formación innovadores en la enseñanza de las STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y



matemáticas), compartidos a través de una plataforma de colaboración para crear cursos combinados para docentes en activo o principiantes, enseñanza primaria y secundaria.

Objetivos

Los objetivos de la colaboración internacional a través de las herramientas digitales son:

- Orientar el debate hacia el intercambio intercultural de prácticas de enseñanza a través del uso de vídeo, portafolio electrónico y foros, y la construcción del marco común. Trabajar con diferentes instituciones en diferentes países.
- Proporcionar herramientas digitales flexibles y dar a los participantes la posibilidad de decidir qué tipo de recursos están disponibles en los módulos en línea. En cada módulo, el compromiso se apoya en tareas y actividades que realizar.
- Invitar a los docentes a aplicar las competencias y prácticas adquiridas en línea tratando de adaptarlas en las comunidades locales (teniendo en consideración las diferencias sociales y culturales).

Descripción de la temática

El desarrollo profesional de los formadores de docentes es un tema complejo y de actualidad, dada la creciente complejidad del trabajo de los docentes y sus cambiantes necesidades de aprendizaje profesional. Se propone la formación de formadores con el objetivo de producir y difundir conocimientos relacionados con la labor docente, desarrollar nuevos recursos para los itinerarios de formación inicial y continua, y facilitar el desarrollo de políticas comunes de formación del profesorado (Impedovo y Brandt - Pommares, 2018).

Las competencias de los docentes se construyen a través de un largo proceso basado en la información, el conocimiento y el aprendizaje con y de los compañeros, mejorando la experiencia de los demás. Además, según Snoek, Swennen, y van der Klink (2011), un intercambio internacional intensivo de aprendizajes por parte de los docentes contribuirá a su profesionalismo (aumentando sus competencias lingüísticas, la

interacción a través de las comunicaciones digitales, la comunicación intercultural, la escucha crítica, la reflexión, la colaboración en línea, etc.). Para ello, es importante que los docentes estén expuestos a una formación innovadora con una perspectiva internacional.

Una variedad de competencias permite que los docentes se desarrollen profesionalmente, como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la flexibilidad. Para completar esta lista, consideramos que una competencia importante también es la sensibilidad intercultural, desarrollada mediante la adopción de prácticas y soluciones de difusión internacional elaboradas en contextos locales, con diferentes retos sociales, económicos y culturales. La cooperación internacional enriquece esta actividad compleja, que permite una comparación crítica, el intercambio y la reflexión de prácticas pedagógicas.

Esta contribución aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo desarrollar una ingeniería de formación para el desarrollo profesional en clave internacional?

En esta perspectiva, presentamos el proyecto BLTeae, que propone una ingeniería de formación basada en el uso del aprendizaje combinado para posibilitar la formación profesional en un contexto internacional.

Durante la última década, el aprendizaje combinado se ha convertido en un enfoque pedagógico ampliamente utilizado en la educación universitaria para la educación inicial y continua (Carlsen, Holmberg, Neghina y Owusu-Boampong, 2016). El aprendizaje combinado es particularmente interesante para características como la flexibilidad, la eficiencia y la reducción de costos, permitiendo la optimización de recursos (como formar parte de actividades remotas, reducir los costos de desplazamiento de los participantes y de las partes interesadas). El aprendizaje combinado aumenta los beneficios potenciales de los enfoques en línea y presenciales para participantes y educadores (Bonk y Graham, 2006) en la comunicación y colaboración efectivas y flexibles adaptadas a la educación de adultos (Knowles, Holton y Swanson, 2014). Además, la reciente revisión de la literatura muestra que el aprendizaje combinado parece facilitar el empoderamiento de los estudiantes más que los cursos presenciales

o totalmente en línea, con un mayor sentido de éxito (Owston, 2018). Por todas estas razones, la adopción del enfoque de aprendizaje combinado es una opción particularmente interesante que apoyar en los países en desarrollo, en busca de soluciones flexibles y eficaces para adaptarse en un contexto difícil con soluciones tecnológicas limitadas. De hecho, el aprendizaje combinado se basa en una infraestructura técnica sin coste, como un entorno de aprendizaje en línea gratuito como Moodle, ya rico en tutoriales en línea en diferentes idiomas y bien adaptado a la movilidad. De esta manera, estas formas de herramientas se adoptan fácilmente en un contexto de formación con pocos recursos, como un país en vías de desarrollo, teniendo en cuenta que son pocos los gastos a los que se hace frente.

A pesar de la presencia del aprendizaje combinado en la enseñanza universitaria, se ofrecen pocos cursos de aprendizaje combinado en contextos internacionales o dirigidos a cuestiones internacionales (Drysdale, Graham, Spring y Halverson, 2013). Además, la educación combinada en colaboración intercultural e internacional, con especial atención a la diversidad cultural y de grupos, sigue siendo escasa, especialmente en la formación de docentes (Spring & Graham, 2017). Es en esta perspectiva donde reside la originalidad del proyecto. De hecho, la ingeniería didáctica que propone el proyecto responde a esta necesidad de colaboración entre diferentes contextos y culturas, creando una comunidad en línea interesada en compartir y debatir prácticas profesionales. Los análisis de investigación adicionales al final del proyecto permitirán un mejor análisis del impacto de esta formación.

La perspectiva de fondo del proyecto considera el aprendizaje como derivado de una interacción compleja con otros que se sienten conectados a través de la pertenencia a una comunidad (Wenger, 1998). Además, la participación activa en una comunidad de aprendizaje conduce al intercambio de experiencias y significados (Brown y Campione, 1990), haciendo posible una nueva forma de colaboración y un proceso activo de desarrollo de los conocimientos (Scardamalia y Bereiter, 2003), el debate, el intercambio, la negociación y la integración de las ideas.

El diseño del curso en modo combinado se hace interactivo gracias al uso de herramientas de reflexión específicas (portafolio, intercambio de vídeos sobre las



prácticas pedagógicas y el debate en línea) y actividades de colaboración. Para la formación y el desarrollo profesional de los docentes, el uso de la portafolio electrónico es particularmente interesante como instrumento para reflexionar y compartir los resultados del aprendizaje (Bucheton, 2003). De hecho, el portafolio puede permitir procesos reflexivos para la autoevaluación, la autorregulación y las competencias críticas.

Del mismo modo, el uso del vídeo en la formación es particularmente interesante (Santagata y Angelici, 2010). De hecho, el docente en formación que tiene la oportunidad de ver su vídeo puede echar un vistazo crítico a su acción profesional más fácilmente. Al mismo tiempo, ver vídeos de otros sobre prácticas profesionales puede facilitar la identificación de aspectos positivos y negativos, al abrir un espacio de reflexión. En el proyecto, el docente comparte y debate vídeos de formadores de docentes en la comunidad. Por ejemplo, un docente que ha participado en la formación en línea de un módulo de formación (como la clase invertida) aprende la técnica y la aplica en el aula en su actividad docente. De esta manera, tiene la oportunidad de experimentar e innovar su pedagogía. En esta tentativa de aplicación, se invita al docente a realizar vídeos en el aula. Estos vídeos se insertan luego, en pequeños fragmentos, en el entorno en línea para ser compartidos y debatidos por otros, que pueden aportar sugerencias, consejos, perspectivas, aumentando la posibilidad de eficacia de la nueva práctica.

Por último, en el proyecto se utilizan foros de debate en línea sobre las prácticas de los docentes. Los foros fomentan el uso de la escritura como herramienta de debate. Los foros permiten a los docentes seguir el proceso de debate, gracias al registro automático de las intervenciones (Allaire et al. 2013). Todas estas actividades se orientan hacia el desarrollo profesional de los formadores de docentes.

Metodología

La idea de base es que los formadores de docentes experimenten con las nuevas prácticas pedagógicas aprendidas a través de los módulos de formación (véase la tabla

2). De esta manera, pueden compartir la experiencia adquirida en el entorno en línea común, debatiendo la práctica con otros formadores de docentes.

Todas las actividades de la plataforma en línea (seguimiento de módulos, participación en foros de debate) están en inglés. El inglés es una lengua muy común en todos los países asiáticos implicados (herencia de la antigua colonización inglesa), que por lo tanto tienen la capacidad de acceder fácilmente al contenido de la formación.

Además, hay cursos de formación para los tutores que se encargan de moderar los foros y las actividades a distancia. Todas estas actividades tienen como objetivo trabajar en las competencias de desarrollo profesional de los formadores de docentes.

El proyecto consiste en una combinación de diferentes métodos de enseñanza con contenidos formativos y la compartición de las prácticas profesionales.

Primer año del proyecto:

Durante el primer año del proyecto (2016-2017), se propuso un cuestionario específicamente diseñado para identificar las necesidades y competencias de los formadores de docentes involucrados en el proyecto.

Respondieron 610 personas, de las cuales 476 (78%) en Asia y 134 (22%) en Europa. Los resultados del cuestionario ponen de relieve la necesidad de formación sobre la integración de las nuevas tecnologías en las prácticas de los docentes y sobre la manera de difundir estos conocimientos. Se establece una lista de demandas, que se desarrollarán en módulos de formación.

Con el concepto de cursos combinados, destacamos el aspecto multifacético que caracteriza el desarrollo profesional de los docentes. Como tal, el curso combinado desarrollado en el proyecto incluye:

- Una combinación de diferentes métodos de enseñanza o de enseñanza/aprendizaje en ciencia y tecnología con contenidos formativos basados en la investigación en educación y en las mejores prácticas de cada asociado.



- Una combinación de métodos educativos, soportes utilizados para proporcionar información y contenido, con material didáctico listo para usar y material de aprendizaje para los estudiantes, incluyendo las posibilidades y los consejos que se deben personalizar para la integración organizativa.
- Una combinación de oportunidades de formación en línea y presencial
- Pruebas estandarizadas para evaluar la efectividad del curso y su efecto sobre el aprendizaje y el desarrollo profesional de los estudiantes docentes.

Todas las tareas del proyecto están relacionadas con el desarrollo de 5 actividades principales:

- 1) Desarrollo de una plataforma de colaboración
- 2) Desarrollo del contenido del curso
- 3) Elaboración del material didáctico
- 4) Desarrollo de herramientas de evaluación eficaces
- 5) Desarrollo de equipos de TIC

Segundo año del proyecto:

El segundo año (en curso, 2017-2018) está consagrado a compartir en línea las prácticas de los formadores de docentes en sus comunidades. Para ello, se ofrecen módulos de formación en la plataforma Moodle sobre temas pedagógicos y las TIC. Los temas propuestos se solicitaron inicialmente sobre la base de una lluvia de ideas. Posteriormente, los módulos fueron codesarrollados y finalizados por cada participante en colaboración con otros participantes, para un intercambio abierto sobre el contenido, de forma gratuita.

La idea de base es que los formadores de docentes experimenten con las nuevas prácticas pedagógicas aprendidas a través de los módulos de formación (véase la tabla 2) en la formación de docentes en diferentes países.

Todos los módulos de formación se desarrollaron a partir del siguiente escenario (véase la tabla 1), diseñado conjuntamente por los participantes del proyecto:



Objetivo del escenario global

Este es el documento marco para el diseño de los módulos de pedagógicos. Tiene como objetivo definir el pliego de condiciones que organiza la implementación del primer año del proyecto.

Escenario pedagógico global

Cada uno de los módulos pedagógicos se organizará en 3 fases: Recogida de representaciones, actividades de aprendizaje (aporte de conocimientos, implantación, recopilación de las huellas de las actividades) y conclusión con vistas a una futura integración en el segundo año del proyecto.



Tabla 1
Organización de los módulos

Fases	Temática: Hacer trabajar a los estudiantes en grupos	Actividades previstas
Introducción	Para medir el progreso, se debe preguntar a los participantes sobre sus conocimientos o sus representaciones iniciales al comienzo del recorrido. ✓ Ejemplo: Conceptos de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario	Cuestionario, preguntas al principio del recorrido. Las respuestas deben poder ser debatidas en un foro a lo largo de todo el recorrido.
Aprendizaje	Competencia 1: Saber adaptar las modalidades de trabajo de los estudiantes a los objetivos de aprendizaje que persiguen. <u>Aporte de conocimiento 1</u>: Teoría del aprendizaje y prácticas de enseñanza (modelo transmisivo, enfoque conductista, enfoque constructivista y enfoque socioconstructivista). (Enfoque de la construcción de conocimientos, limitaciones y beneficios de cada enfoque) <u>Práctica 1</u>: Análisis de fragmentos de vídeo, incluido el trabajo en grupo y el papel de la dimensión social en la construcción del conocimiento. Espacio de presentación de las producciones de los alumnos (análisis reflexivo de los vídeos) Competencia 2: Organizar el trabajo en grupos	Herramienta 1: Cuadrícula de observación de los diferentes modelos pedagógicos Implementación de la cuadrícula y análisis de las actividades realizadas por el formador Herramienta 2: Marco de observación de las actividades de trabajo en grupo



	<u>Aporte de conocimiento 2: Cooperativo - Colaborativo - Participativo</u>, el proceso del trabajo en grupo. <u>Práctica 2: Narrativa profesional</u> (Escrita sobre el trabajo real) Describir y analizar una situación de formación utilizando un método de trabajo en grupo. Espacio de presentación de los análisis realizados	Puesta en práctica de una actividad de trabajo en grupo, descripción y análisis
Conclusión	Competencia 3: Reflexionar sobre la práctica pedagógica y desarrollarla Realización de un vídeo implementando una actividad de trabajo en grupo con sus alumnos. Selección por parte del formador de momentos destacables o de hechos excepcionales que desea debatir. Presentación de la edición de los fragmentos de vídeo seleccionados ➔ Comunidad	Tener una mirada crítica constante de su práctica y entender su impacto en el aprendizaje de los estudiantes o en el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes. Intercambiar opiniones sobre la propia práctica con otros formadores de docentes.

Basándose en este escenario, se eligió entre las solicitudes para el cuestionario del primer año y se filmaron, montaron y publicaron en línea 20 módulos en la tabla 2.



Tabla 2
Módulos ofertados

	Título/Tema del módulo
1	Aprendizaje basado en problemas: Modelo Aalborg
2	Recursos Educativos Abiertos (OER)
3	Aula invertida
4	Sistemas de videoconferencia: Enseñanza y supervisión
5	Sistemas de respuesta interactiva («clickers») de software
6	Diseño en sistemas de gestión del aprendizaje
7	Adquisición y procesamiento de medios
8	Análisis de la herramienta de andamiaje
9	Educación para el desarrollo sostenible
10	Prácticas de evaluación
11	Fundamentos del derecho de autor y la ética en el aprendizaje en línea
12	Introducción a las TIC y al diseño del aprendizaje
13	Creación y uso de vídeo (en línea) para la enseñanza y el aprendizaje
14	Aprendizaje basado en el lugar
15	Dispositivos comunes para docentes
16	Enseñanza interactiva por radio
17	Aprendizaje reflexivo
18	Prácticas de aprendizaje combinado
19	Aprendizaje activo
20	Las redes sociales en la enseñanza



Tercer año del proyecto:

En el tercer año (2018-2019), el objetivo será redactar un programa común de formación de los docentes.

Los 3 años descritos pueden esquematizarse en la figura 1.

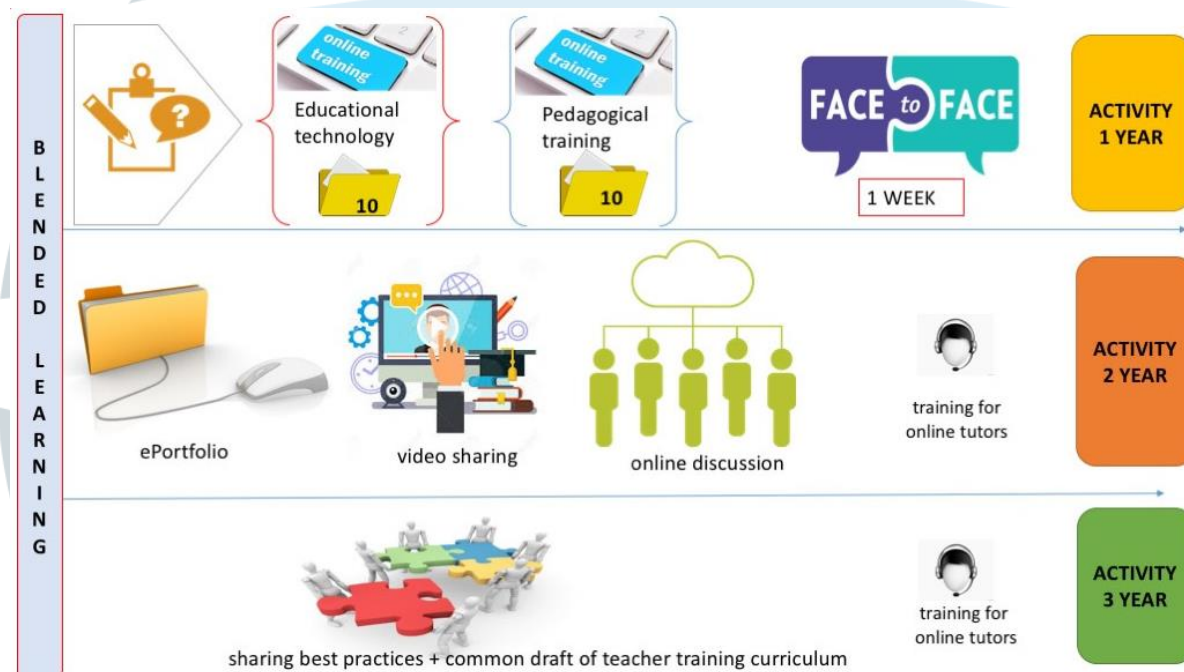


Figura 1. Desarrollo del proyecto

Fuente: documentación interna al proyecto

Recursos utilizados (humanos, materiales pedagógicos y financieros)

El presupuesto global de este proyecto está cubierto por el programa Erasmus+. En términos de recursos humanos, el departamento de tecnologías digitales de la ESPE está totalmente implicado en el proyecto, una persona está liberada para la gestión del proyecto y los recursos técnicos de los departamentos están disponibles para las grabaciones de los vídeos y su publicación en línea en el sitio web y en Moodle.

Al mismo tiempo, en esta colaboración, también participa la empresa ATiT (Tecnologías audiovisuales, informática y telecomunicaciones), una empresa con sede en Bélgica, responsable de la creación y el mantenimiento del sitio web.

Evaluación

El proyecto está actualmente en curso, ya se puede realizar la evaluación por el número de personas que se han inscrito en los cursos en línea y que han visionado los vídeos.

Por ejemplo, el módulo 8, "Análisis de la herramienta de andamiaje", cuenta con 53 alumnos matriculados, algunos de los cuales, por supuesto, son mucho menos activos que otros. También hay que tener en cuenta que el proyecto tendrá una duración de 10 meses más y que, a partir de ese momento, la plataforma será de libre acceso.

Por supuesto, podemos decir que el proyecto es un éxito total si se logran los objetivos que nos fijamos al redactar el proyecto.

La participación de los grupos objetivo en el proyecto se llevará a cabo a través de las siguientes actividades y métodos:

- Identificación, contacto e implicación de los grupos objetivo directos, en relación con las competencias profesionales de los docentes y sus necesidades, mediante una encuesta en línea (1000 respuestas);
- Creación de comités locales de proyecto en cada país participante que trabajarán en contacto directo a nivel local y en línea a nivel internacional;
- Formación de cursos combinados sobre innovación pedagógica y tecnología (20 módulos) con la participación de 500 docentes formadores, así como formación presencial en Asia (Bangladesh y Pakistán).
- Eventos:
 - Cada país deberá organizar dos eventos informativos (16 eventos en total) con la participación de 500 representantes de los grupos objetivo.
 - 2 reuniones de proyecto a nivel internacional (1 en Europa, Dinamarca, y 2 en Asia, Malasia y Bután)
 - Una conferencia científica final sobre las competencias de los docentes formadores y el desarrollo profesional con 100 participantes de todos los grupos objetivo y países asociados (Francia).
- Comunicación:



- Creación de una lista de difusión de noticias e invitaciones a eventos. Esta lista incluirá más de 500 contactos a nivel nacional, europeo e internacional.
 - Al menos 2 publicaciones en los medios de comunicación sobre el progreso y los resultados del proyecto en cada país asociado (con un total de al menos 16 publicaciones en los medios de comunicación).
 - Distribución de un folleto con información general sobre el proyecto en varios idiomas en 1000 copias.
 - Páginas de Facebook y LinkedIn sobre el proyecto
 - El sitio web del proyecto (en 8 idiomas) ofrece información sobre las iniciativas del proyecto, sus resultados y permite descargar las producciones del proyecto.
- Un logotipo, creado para el proyecto, permitirá reconocerlo.

El programa de difusión describirá detalladamente las actividades que debe llevar a cabo cada asociado para comunicarlas a todos los grupos objetivo a nivel europeo, nacional y local. Cada grupo objetivo se focalizará de diferentes maneras. Se definirán indicadores específicos de satisfacción.

Resultados obtenidos

Los 20 módulos de formación se han publicado en línea y ya se están utilizando. Cada país e institución propone una actividad de formación presencial para ayudar a implementar las prácticas innovadoras aprendidas en línea. Por ejemplo, una de las dos universidades de Malasia organizó una jornada de formación presencial para tutores el 28 de marzo de 2018. Asistieron 42 participantes, todos ellos formadores de docentes del instituto. El curso se organizó en 4 sesiones diferentes.

En cuanto a Bután, los estudiantes en formación inicial (n = 500) de los dos institutos de formación pedagógica, los docentes y los directores de escuela (n = 85) están muy implicados en la ejecución del proyecto. Se ha creado una sensibilización en estas partes interesadas y ahora están integrando el concepto de aprendizaje combinado en sus procesos de aprendizaje pedagógico.

Número de docentes y estudiantes beneficiados



Tabla 3.
Beneficiarios del proyecto

Beneficiarios	Núm. aproximado
Docentes implicados	14
Estudiantes implicados	±600

Fortalezas y debilidades

Estamos en el último año del proyecto, las conclusiones que podemos sacar son muy satisfactorias. La plataforma se utiliza; las relaciones entre los colaboradores asiáticos son buenas, todos trabajan en la misma dirección: promover el aprendizaje colaborativo y construir conocimiento.

Referencias bibliográficas

Allaire, S., Thériault P., Gagnon, V., Laferrière, T., Hamel, C., Boutin P.-A. & Debeurme, G. (2013). Vers une écriture collective transformative au primaire: interventions enseignants et design technologique. Sticef, 20. Disponible à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/11-allairecren/sticef_2013_NS_allaire_11p.pdf

Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (2006). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

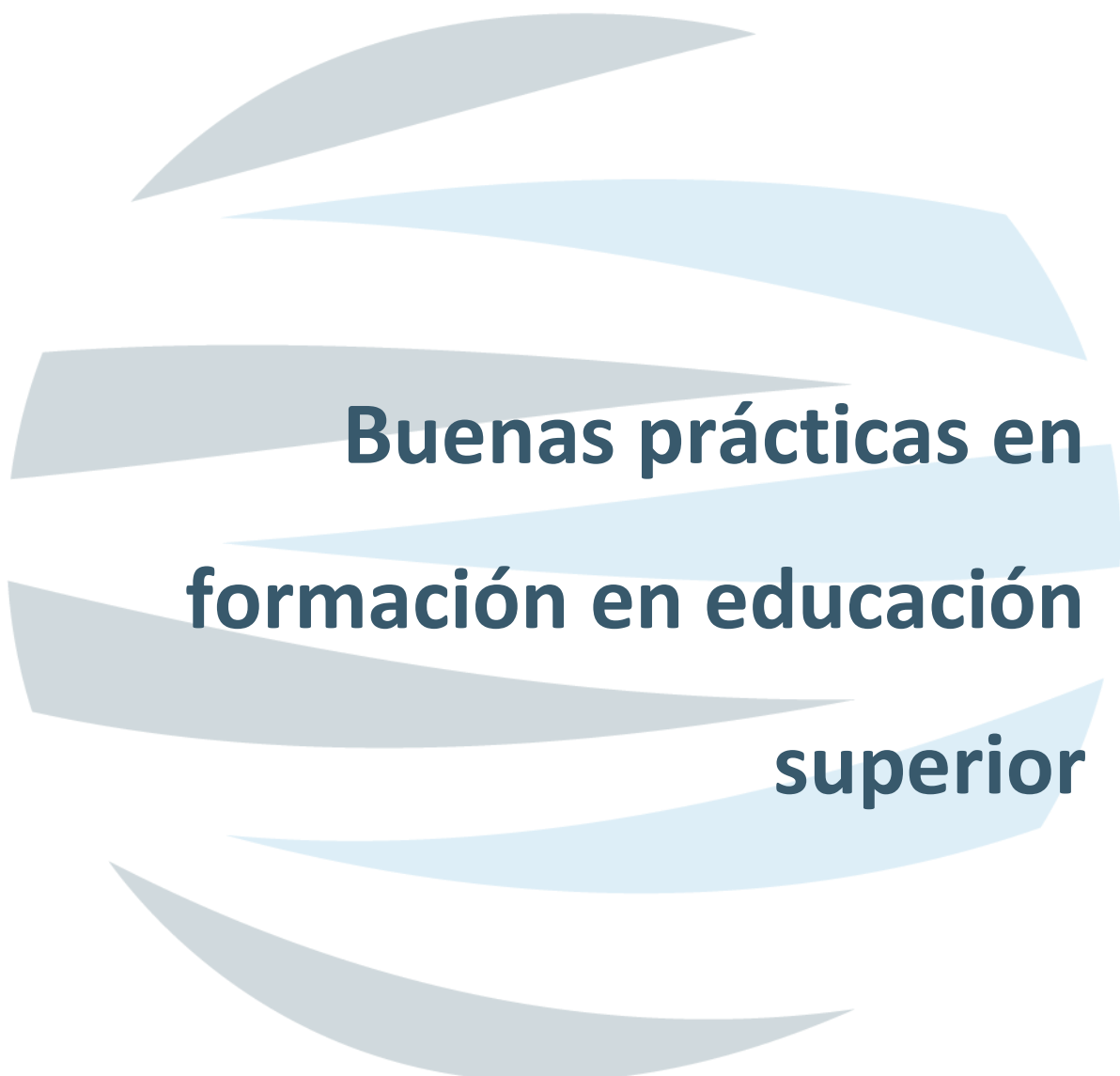
Brown, A. L., & Campione, J. C., (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.

Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion. *Tréma*, 20-21.

Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., & Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg, Germany : Unesco Institute for Lifelong Learning.



- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). Analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17(1), 90–100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.003>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. Routledge.
- Impedovo, M. A., & Brandt-Pommarès, P. (2018). Le développement professionnel en perspective internationale : un projet de formation hybride entre Europe et Asia. Adjectif.net. Mis en ligne Mardi 08 mai 2018 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article464>
- Owston, R. (2018). Empowering Learners through Blended Learning. *International Journal on E-Learning*, 17(1), 65-83. Waynesville, NC USA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved February 27, 2018 from <https://www.learntechlib.org/p/177966/>
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339–349.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building : Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York : Cambridge University Press.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M., (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate : actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional development in education*, 37(5), 651–664.
- Spring, K., & Graham, C. (2017). Blended learning citation patterns and publication networks across seven worldwide regions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>



Buenas prácticas en formación en educación superior

Sección II. Experiencias en educación superior con TIC



Innovación educativa con TIC, en la formación de docentes de la Universidad Loyola de Bolivia

Noemí Uriarte Sánchez, Christian Mendizábal Cabrera, *Universidad Loyola de Bolivia (ULOYOLA)*

La Universidad Loyola de Bolivia, mediante Resolución Ministerial Nº 219/95 de fecha 20 de febrero de 1995, inicia sus actividades académicas en la ciudad de La Paz – Bolivia.

En este casi cuarto siglo de funcionamiento de la Universidad Loyola de Bolivia ha sido testigo fiel de los cambios y necesidades de aplicar en el aula, nuevas metodologías de enseñanza que introduzcan dentro de los currículos de formación, la innovación, la tecnología y nuevas formas de adquirir conocimiento.

Es así que, desde una visión de cambio se propone introducir cambios significativos en el modelo de formación con el propósito ambicioso, pero no ilusorio de cubrir las necesidades actuales de aprendizaje de la sociedad digital del siglo XXI.

Estos cambios, se fundamentan principalmente en el cambio de la forma de enseñanza, de la tradicional a la que requiere la ciudadanía digital. Tal cual lo señaló el Informe de la Unesco de la gestión 2015, se debe replantear la educación hacia un mundo globalizado y diverso, educar para la sostenibilidad, educar con un enfoque humanista y holístico y educar para la ciudadanía en un mundo interconectado. (UNESCO, 2015).

La Universidad Loyola de Bolivia, pretende fortalecer en los docentes, las competencias que debe tener para el siglo XXI, con el objetivo de que mejoren la capacidad y habilidad de transmitir conocimiento. Estas competencias permitirán la resolución práctica de problemas, saber buscar información útil y relevante, análisis de pensamiento crítico, trabajo en equipo colaborativo, expresión y comunicación y actitud positiva hacia la innovación.

Por tanto el “propósito fundamental de esta propuesta es aportar en la visión de la formación de calidad que un docente en la actualidad debe tener para afrontar el desafío de enseñar en una sociedad de la información y el conocimiento” (Pontificia Universidad Javeriana, 2016, p. 6).



El objetivo de la formación es identificar nuevos retos y competencias para educar en la tecnología y cultura digital. Para ello es importante conocer las características de la escuela digital moderna tales como pedagogías innovadoras, creación de material didáctico online, la fusión del docente en la red y la madurez digital de las unidades académicas de la Universidad Loyola de Bolivia.

Al ser un aspecto de formación novedoso y aún casi desconocido por la mayoría del cuerpo docente de la Universidad, se ha visto la necesidad de conformar un grupo académico multidisciplinario, compuesto por profesionales del área de tecnología, pedagogía, psicología y gestión social y familia.

El tipo de formación es presencial con el sistema de Asistencia tecnológica mediante plataforma Moodle propia de la Universidad.

La propuesta de formación basada en Tendencias Educativas con TIC, desde la dimensión pedagógica, se fundamenta en el diálogo permanente entre la experiencia de investigación y formación docente alrededor del uso reflexivo de las TIC. Podrá ser incorporado en todas las áreas de conocimiento como todas las asignaturas que forman parte de la Malla Curricular de la Universidad tanto a nivel de Grado como de Posgrado.

Asimismo, se enmarcará dentro de los requerimientos programados por la Universidad.

Con el objetivo de lograr un impacto significativo en la comunidad académica se implementó esta innovación en los docentes que imparten el Diplomado de Docencia, el Diplomado de Pedagogía y el Diplomado de Diseño Curricular.

Metodología

Considerando que el proceso educativo moderno implica cambiar el paradigma con el cual la denominada sociedad del conocimiento aprende, con lo cual determina también la manera como el docente enseña, la necesidad de implementar herramientas y metodologías que incorporen las TIC en el aula de clase es indispensable y recurrente.

La metodología que la Universidad considera adecuada para este tipo de transformación parte de la implementación de las siguientes etapas:



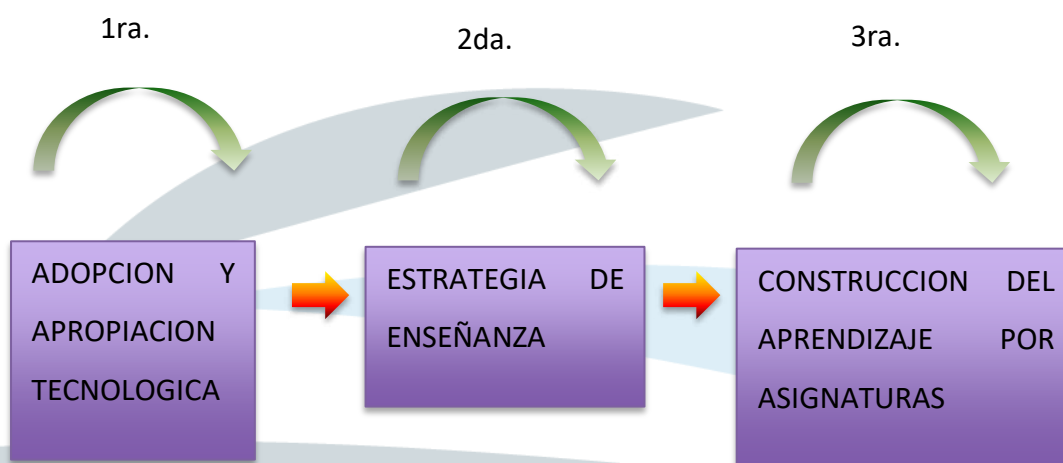


Figura 1. Etapas para la implementación de la Innovación Educativa con TIC.

Fuente: A partir de los datos de Pérez, Builes y Rivera, 2017.

Para la aplicación de las etapas mencionada se empleó el método experimental descriptivo, Se contó con una muestra de 20 docentes de pregrado y 18 docentes de posgrado.

Para dar curso a esta etapa se requiere alcanzar algunos niveles de apropiación tecnológica que adquieren los docentes, tales como el acceso, la adopción y la apropiación propiamente dicha de la misma.

Si bien es cierto que un alto porcentaje de la muestra seleccionada cuentan con equipos como Android, Tablet u ordenadores, es importante que estos conozcan las bondades del mismo y sobre todo apliquen y utilicen los elementos de los mismos en beneficio de la enseñanza. Cada nivel dependerá de la forma en que los docentes se comprometen en la mejora de la curricula formativa.

Es así que es importante distinguir entre estrategias, tipos de recursos y utilización de este recurso tecnológico.

Al mismo tiempo se realiza la inducción a la plataforma Moodle de la Universidad para que sirva como medio para la puesta en la puesta en marcha de la metodología de aula invertida, donde cada docente trabaja con la técnica de Portafolios para luego ser en las clases presenciales discutidas y consideradas a objeto de subsanar dudas, ampliar la información, fomentar el sentido analítico y crítico de los alumnos.

Se realizaron talleres para la implementación del modelo con los docentes, a todos ellos se les proporcionó una oficina virtual que consiste en un repositorio de documentación en la plataforma Moodle donde los docentes ponen a disposición de los estudiantes material didáctico y los docentes atienden las consultas prácticamente 24/7, motivando en los estudiantes la toma de conciencia y compromiso con el proceso de aprendizaje, promoviendo se desarrolle el pensamiento crítico y la capacidad para tomar decisiones, aprender a manejar y solucionar problemas. La Oficina Virtual permite un relacionamiento más fluido y permanente entre los docentes y los estudiantes.

El trabajo con las Oficinas Virtuales generó bastante aceptación en los docentes y estudiantes. Posteriormente se implementó en la Unidad de Posgrado de la Universidad Loyola, aplicando la mencionada técnica en el programa denominado Campus Tesis, programa en plataforma Moodle que busca guiar y orientar a los alumnos en la elaboración de Tesis, teniendo cada uno de ellos una Oficina Virtual la cual permite que el alumno publique su aporte y los docentes visitan las oficinas dejando sus correcciones y comentarios.



CAMPUS TESIS LOYOLA Español - Internacional (es) [Acceder](#)

[Página Principal](#) > [Cursos](#) > [Antiguos Egresados](#)

Categorías:
Antiguos Egresados

Buscar cursos: [Ir](#)

Página: 1 2 (Siguiendo)

Perfil de Tesis y Tesis Sebastian Mendez
Estudiante: Sebastian Mendez

Perfil de Tesis y Tesis Carlos Segundo Peredo Cardenas
Estudiante: Carlos Segundo Peredo Cardenas

Guía Metodológica para la Elaboración del Perfil de Tesis y Tesis
Estudiante: Martha Antonia Apaza Mamani
Estudiante: Lilian Ximena Clemente Tito
Estudiante: Boris Flores Nogales
Estudiante: Delia Alejandra Mendoza Matias
Estudiante: Karen Muñoz Menece Muñoz
Estudiante: Grex Sergio Nao Apaza
Estudiante: Yolanda Julia Paty Pacosillo
Estudiante: David Quispe Quenta
Estudiante: Johnny Villegas Ticona

NAVEGACIÓN

- [Página Principal](#)
- [Cursos](#)
 - [POSGRADO](#)
 - [Antiguos Egresados](#)
 - Sebastian Mendez
 - Carlos Peredo
 - GMEPTYT
 - Gonzalo Amonzabel
 - Jallaza
 - Cristina
 - Moncada
 - Rodri
 - marco
 - maria
 - vero
 - antonio
 - pedro
 - Coral
 - Miguel
 - Rosa
 - Lilian
 - Karen
 - Martha
 - Delia
 - Boris
 - Maestria en Administración de Empresas
 - Maestria en Ingeniería Financiera
 - Maestria en Planificación y Desarrollo de Proyectos
 - Maestria en Ingeniería de Medio Ambiente
 - Maestria en Administración de

Evaluación

Para la evaluación de la técnica aplicada, la misma plataforma proporciona herramientas tales como estadísticas de uso de la plataforma, donde se puede evidenciar que tanto estudiantes como docentes utilizan la plataforma en horarios no convencionales, demostrando que el tiempo destinado al estudio sobrepasa el tiempo programado, se ha podido evidenciar que las oficinas virtuales que en un inicio eran simples repositorios de documentos ahora son sitios más elaborados, que cuentan con videos de elaboración propia, test de auto evaluación, solución de preguntas frecuentes y links a sitios web y blogs relacionados con la temática de la asignatura.

La experiencia ha fortalecido los conocimientos de los docentes la algunos casos y en otros ha abierto nuevas formas de ver el proceso de enseñanza aprendizaje, ha generado expectativa respecto a la utilización de equipos tecnológicos con los que cuentan en su vida cotidiana como los móviles, tabletas, ordenadores y la utilidad de los



mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje, han generado riqueza en la plataforma Moodle de la Universidad en el sentido de contar con la misma como aliada al momento de transmitir material adecuado, preciso y útil como insumo previo a las clases presenciales, fortaleciendo de esta manera el modelo de aula invertida y la oficina virtual, que pretende un cambio metodológico del modelo tradicional.

Referencias bibliográficas

Pérez. I, Builes. L y Rivera. A.M. (2017). Estrategias para implementar las TIC en el aula de clase como herramienta facilitadora de la gestión pedagógica. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5013.pdf>.



Utilización de la Plataforma MOODLE como apoyo al proceso enseñanza – aprendizaje

Kitty Gaona, Blanca Duarte, Javier Numan Caballero Merlo, Clara Almada, Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA)

Le experiencia se sitúa en Paraguay, Asunción, Capital Nacional, Departamento Central, Universidad Autónoma de Asunción. La Universidad Autónoma de Asunción (UAA). Actualmente ofrece 7 carreras en modalidad e-learning. Tales son: Licenciatura en Ciencias Informáticas, Derecho, Licenciatura en Administración de Empresas, Ingeniería Comercial, Contabilidad, Licenciatura en Marketing y Publicidad y Comercio Internacional. Cabe mencionar que los alumnos tienen la posibilidad de realizar el cursado de las materias de su carrera en forma b-learning (blended), de esta manera podrá escoger algunas materias para cursar en forma totalmente virtual y otras en forma presencial. Desde el año 2008, con el objetivo principal de nivelar entre los alumnos de la UAA el grado de manejo de las tecnologías, se ha implementado en el primer semestre de todas las carreras la materia “Introducción a las tecnologías de Información y la Comunicación” (TIC), que es de carácter obligatorio. Esta materia se dicta en modalidad virtual con implementación de un encuentro mensual para tutoría de apoyo.

La experiencia se implementa en asignaturas de las carreras de las facultades de: Licenciatura en Ciencias Informáticas, Derecho, Licenciatura en Administración de Empresas, Ingeniería Comercial, Contabilidad, Licenciatura en Marketing y Publicidad y Comercio Internacional. También se utiliza la plataforma en materias de posgrado como apoyo a los cursos presenciales.

Los de la experiencia son:

1. Introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje los recursos tecnológicos innovadores que permitan mayor acceso a la formación docente de una manera con menor costo, a distancia y no presencial.
2. Aplicar el principio de la misión de la institución respecto a la inclusión educativa.

3. Dinamizar las relaciones entre alumnado y docentes tanto para las comunicaciones, intercambios académicos, seguimientos tutoriales, y de acceso y permanencia.

Descripción de la experiencia

La experiencia se aplica en cada semestre, se habilita una nueva clase en cada semana, cada clase implica nuevos contenidos a desarrollar, acompañado de recursos de apoyo y su correspondiente tarea para fijar esos nuevos contenidos desarrollados. Cada tarea está configurada con fecha límite de entrega.

Al inicio de cada semestre académico, por lo general hay un alto porcentaje de alumnos que no ingresan o ingresan poco a la plataforma, no realizan las tareas en tiempo y forma, por lo cual se debe realizar un monitoreo constante de parte del tutor, para luego informar al departamento de e-learning, quienes se encargan de realizar una llamada telefónica a los mismos para interiorizarse del problema que puedan estar teniendo, y de esta manera buscar la manera de subsanar el inconveniente que está teniendo el alumno, y evitar posible deserción. No obstante, en los primeros meses del inicio del curso suele presentarse un porcentaje significativo deserciones de los alumnos.

Metodología

La metodología de aprendizaje e-learning se viene implementando desde el año 2015, y a la fecha está dando muy buenos resultados, pues permite a los estudiantes seguir sus estudios sin necesidad de trasladarse a la institución educativa, y más aún para aquellos que viven en el interior, pues tienen la posibilidad de seguir una carrera universitaria desde sus propios hogares, solo con el requisito de contar con una computadora o Smartphone, y conexión a Internet.

Las clases se planifican para todo el semestre, esta planificación contempla desarrollo de cada clase, las tareas asignadas, los instrumentos de evaluación, las fechas previstas de aplicación, los criterios de evaluación y la ponderación de dichos instrumentos para calcular la calificación final del alumno en el curso. Dicha planificación se sube a la plataforma a disposición de los alumnos.



Los responsables de cada curso que se habilita son los decanos. De los cursos que se dictan es responsable directo el tutor, personal administrativo y académico. La directora y funcionarios del departamento de e-learning son encargados de configurar la plataforma y realizar monitoreo de acceso de docentes a los mismos, aparte de ser el apoyo directo de cada tutor para el seguimiento de los alumnos.

El recurso humano utilizado se conforma de: Decanos y directores de cada facultad, tutores, funcionarios del Dpto. de e-learning, personal administrativo y académico. Recursos y actividades propias de la plataforma Moodle (foros, tareas, wiki, glosario, cuestionarios, consultas, chat, mensajería interna).

Se utilizan distintas metodologías de enseñanza aprendizaje, normalmente valiéndose de los recursos y actividades que ofrece la plataforma MOODLE. Se crean foros de debate en torno a un tema específico, se asignan trabajos de investigación, se realizan trabajo colaborativo en wiki, se crean glosarios de terminologías, etc.

Evaluación

El sistema de evaluación de la modalidad a Distancia es igual al de modalidad presencial, las evaluaciones de examen parcial son virtuales y el examen final es de carácter presencial. La evaluación del aprendizaje se puede realizar a través de exámenes escritos, cuestionarios, foros, tareas, sesiones de charla, trabajos de investigación, estudios de casos, y cualesquiera otras actividades que se hayan planificado para el curso. El alumno debe entregar para su evaluación las actividades planificadas (foros, tareas, trabajos de investigación, etc.) respetando las condiciones definidas por el tutor en cuanto a extensión, formato, y plazos. La escala de calificaciones es de 0 a 100, y se debe obtener una calificación final mínima de 60% para aprobar un curso o materia. En el Examen Final presencial, el alumno debe obtener como mínimo el 60% para poder aprobar una materia, independientemente de los resultados que haya obtenido el alumno en las demás evaluaciones de la materia, a lo largo del semestre. En caso de que la calificación obtenida en el Examen Final sea menor a 60% y, al aplicarse la fórmula de evaluación definida para la materia, se obtenga un resultado de 60% o mayor, la

calificación final del alumno será de 59% (59 puntos sobre cien), es decir, será reprobado.

Resultados obtenidos

La cantidad de carreras disponibles son 7, en cuanto a materias habilitadas en cada semestre son entre 4 a 5 por carrera. Respecto a los subtotales de estudiantes inscriptos en las materias virtuales, tomando como referencia los años 2016 y 2017 se tiene que:

1. Total de Estudiantes inscriptos en las materias virtuales		
INSCRIPTOS EN CURSOS VIRTUALES 2016 y 2017		
Año Lectivo	Cantidad de Inscripciones	Cantidad de Inscripciones por Alumno
2.016	6.126	2.836
2.017	6.180	2.787
Total general	12.306	5.623

Por Cantidad de Inscripciones se comprende: Cuenta inscripción a curso, pudiendo contar para un mismo alumno tantas veces como en curso esté inscripto. En tanto, por Cantidad de Inscripciones por Alumno: Cuenta inscripción a curso una vez por alumno.

Es considerada una buena práctica, porque acompaña los cambios socio contextuales, es decir, acompaña como ajuste la pertinencia curricular; b) Contribuye, y en si misma, una estrategia de enseñanza aprendizaje bajo el modelo por competencias; c) Que considera una serie de herramientas y recursos tecnológicos -TICS, redes, que de manera conjunta bajo el enfoque por competencias permite desarrollar la innovación educativa (didáctico-pedagógica; proceso de aprendizaje por aula inversa, basado en proyectos, de manera colaborativa).

Impartir una clase virtual es un compromiso para el tutor, pues, aunque no sea online requiere estar pendiente de los requerimientos de los alumnos, y sobre todo se debe responder a sus consultas puntualmente, pues por lo general cuando tienen dudas están



pendientes de lo que el docente le responde y aumenta su ansiedad. En cuanto a los alumnos deben ser responsables, disciplinados y autodidactas en muchos casos, pues deben leer recursos proporcionados y practicar haciendo sus actividades. Al ofrecer un curso virtual se minimiza considerablemente la brecha de oportunidad para el estudio, pues el alumno puede programar su horario de estudio a la hora que más le conviene, y no existe barreras geográficas, a la vez facilita la labor del tutor en cuanto a la forma de comunicación para el apoyo constante a sus alumnos.

Fortalezas

- Se puede formar y actualizar en cualquier horario y desde cualquier lugar, exigiendo solo conexión a internet.
- Acceso al contenido durante las 24 horas del día, permitiendo adaptar el estudio a la disponibilidad de tiempo de cada participante.
- Posibilidad de disponer de una gran variedad de recursos multimediales, tales como tutoriales, audiovisuales, que complementan y dinamizan el proceso de aprendizaje.
- Se ahorra tiempo y dinero, ya que no requiere desplazamientos.
- Brinda más oportunidades para analizar la información que se está recibiendo o repetir lecciones en caso de ser necesario.
- La educación virtual facilita el trabajo colaborativo, el acceso a chats, debates y prácticas en las plataformas, enriqueciendo los conocimientos básicos con los aportes de los demás participantes.

Debilidades

- Al cursar una materia que no es propia de la carrera sino de nivelación, muchos de los alumnos no asumen el compromiso necesario para cumplir con las tareas encomendadas semanalmente.
- El atraso en el cumplimiento de las tareas genera que muchos de los alumnos acabe desertando.



- No se contemplan todas las posibilidades de inclusión de la diversidad de participantes posibles, como no videntes, con problemas de audición, de motricidad, etc.
- La impersonalidad de la relación alumno-docente impide la conexión afectiva que muchas veces posibilita el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La constancia que requiere este tipo de formación sistemática a distancia es mayor.
- Una conexión de internet inadecuada, o problemas con los computadores pueden generar retrasos e interrupciones.



Portafolio electrónico como herramienta de evaluación de competencias empleando recursos de la web 2.0.

María del Pilar Zurita Díaz, Cristian Torres Salvador, *Universidad de Aquino Bolivia (UDABOL)*

La buena práctica que se presenta a continuación se desarrolló en la Universidad de Aquino Bolivia (UDABOL) ubicada en Santa Cruz, Bolivia.

Descripción de la experiencia

La experiencia que presentamos se desarrolla durante la gestión 2/2017 y viene de la dimensión de evaluación de los aprendizajes, donde se ha optado por la gestión del portafolio digital como herramienta de evaluación alternativa a los convencionales. El portafolio digital tiene la finalidad de evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje competencial de la asignatura. Con esta experiencia se ha deseado fortalecer las opciones de evaluación a las tradicionales.

Esta experiencia se ha desarrollado durante la gestión 2/2017 en la asignatura de Evaluación Educativa del grado de Ciencias de la Educación, se constituyó por un profesor titular en la docencia y aproximadamente 30 estudiantes. Esta experiencia permite establecer formas transversales de evaluación en la dimensión docente, como también la transferencia de aspectos clave que arrastran toda práctica innovadora común.

Como soporte técnico para la construcción del e-portafolio, se emplearon las herramientas del G-Suite de Google: *Google Drive*, *Hojas de Cálculo*, *Documentos de Google*, etc.

Antecedentes

La asignatura de Evaluación Educativa tiene el objetivo de problematizar los procesos educativos desde la perspectiva de la evaluación educativa, usando las teorías educativas y psicológicas como herramientas para analizar, indagar y evaluar las situaciones educativas. También, tiene el objetivo de comunicar de forma oral y escrita los argumentos del análisis y problematización de procesos de enseñanza aprendizaje,



de los ambientes de aprendizaje, agentes educativos, programas educativos, gestión escolar, el clima escolar, la institución, etc.

Descripción de la temática

Por lo general se conoce como portafolio a un instrumento para resguardar materiales; si empleamos el término portafolio al ámbito educativo, podemos entenderlo como una carpeta física para almacenar los trabajos producidos por los estudiantes. Ahora, aplicando el término portafolio con las herramientas web 2.0, se puede denominar como portafolio electrónico, portafolio digital o e-portafolio.

De Martín Rojo y Barberà (2011) citando a López (2007) indica que el *portafolio educativo* es un instrumento metodológico y una metodología educativa en sí misma, lo que permite la evaluación del aprendizaje como proceso (evaluación formativa) y el producto final (evaluación sumativa) del aprendizaje del estudiante. Su propietario, el estudiante, produce y selecciona ejemplos de su progresiva adquisición de conocimientos, la mejora y madurez que ha sido posible gracias a la intervención psico-pedagógica del profesor. El estudiante presenta de forma crítica y reflexiva los distintos trabajos como una experiencia importante de aprendizaje que han promovido el proceso transversal de la gestión del propio aprendizaje y, en consecuencia, del propio conocimiento.

Como señala Barberà (2008), el e-portafolio es un sistema digital que permite a los usuarios documentar competencias, eventos, planes o productos que son relevantes para ellos, así como también dejar de manifiesto su evolución a lo largo del tiempo elegido. Esta demostración seleccionada se evidencia mediante muestras documentales (cartas, artículos, fotos, trabajos personales, monografías, valoraciones externas, etc.) y registro de distintos tipos y soporte de manera organizada y reflexiva a una audiencia determinada.

Murillo (2012) menciona que el portafolio se considera como un espacio físico, digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos diversos, fotografías y cualquier otro elemento que señale algún registro que se desea realizar. De forma más compleja,

el portafolio toma como base la idea anterior, pero tendría, además, una intención de aprendizaje o didáctica, especificada en objetivos y reflejada en el hilo conductor de su desarrollo.

De acuerdo con Hernández (2006), el portafolio constituye un método de enseñanza, y también de evaluación, el cual básicamente consiste en el aporte de producciones de diferente índole por parte de quien es docente o de quien es estudiante. Es a través de estas evidencias que se pueden valorar los desempeños en el marco de una disciplina o curso específico.

El empleo de e-portafolio permite hacer una reflexión del progreso de la asignatura. Ahora, ligado al uso de herramientas digitales, permite la aplicación de las TIC en la educación como una forma de facilitar los aprendizajes. Actualmente, podemos contar con la tecnología de las herramientas de [*G-Suite*](#), que presentan diferentes herramientas que la educación puede adoptarse, tenemos el *Google Docs* está formado por los editores de documentos, hojas de cálculo, presentaciones, dibujos y formularios de *Google*, integrado está el *Google Drive*, que se trata de documentos online alojados en la nube y que ofrecen funciones de colaboración en tiempo real, para hacer uso de sus beneficios se requiere tener cuenta en *Gmail* e iniciar sesión. En la figura 1, se puede apreciar los íconos que representan estas aplicaciones.



Figura 1. Herramientas del *G-Suite*

Jafari y Kaufman (2006) citado en De Martin Rojo y Barberà (2011) expresan que el e-portfolio incide en las siguientes acciones:

- Permite reflexionar, controlar y archivar organizadamente evidencias del desarrollo personal y profesional.
- Proyecta metas.
- Selecciona calidad y cantidad de informaciones para traducirlas en conocimientos.
- Desarrolla habilidades cognitivas, metacognitivas y actitudinales.
- Destierra prácticamente el aprendizaje memorístico
- Muestra detalladamente diferentes niveles de actuaciones y logros, de manera integrada y contextualizada.
- Representa un valor añadido ante la demanda de puestos de trabajo.
- Promueve la interacción social, y es favorable el aprendizaje.

En esta experiencia se tenía el objetivo de reunir los trabajos que realizarían los participantes, para convertirse en una forma de evaluar los aprendizajes. Se planteó en la planificación el desarrollo de competencias genéricas y específicas. Se desarrolló como indica la descripción a continuación.

Competencias genéricas (basadas en competencias tuning):

- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de investigación
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad creativa
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
- Desarrolla procesos de evaluación educativa, en el contexto de las propuestas curriculares de las políticas educativas.

Las actividades apuntaron inicialmente al desarrollo de las competencias y fueron las herramientas los medios claves para consolidar los aprendizajes.

Metodología

Para la actividad realizada de esta experiencia se emplearon las herramientas del *G-Suite*, más específicamente el *Google Drive*, *Google Docs*, *Gmail*, *GeoSities*, entre otras herramientas que ofrece el *G-Suite*. Son aplicaciones de acceso gratuito y para hacer uso se requiere de iniciar sesión en una cuenta de *Gmail* de *Google*.

Los participantes recibieron previamente capacitación en el manejo de estas herramientas, se contaba con equipos de laboratorios y los equipos personales para hacer el avance académico.

El desarrollo del e-portafolio se ejecutó en tres fases:

- Fase inicial: Diseño y presentación de la planificación del portafolio.
- Fase de desarrollo: Recolección de evidencias.
- Fase final: Aplicación de rúbricas para evaluar los trabajos. (Segura, 2009):

En la tabla 1 se muestra un resumen de cada fase.

Tabla 1.

Metodología de la experiencia

Fases	Categoría de análisis	Indicadores
Fase inicial	Caracterización general de la carpeta	Organización y estructura del contenido. Aspectos formales: el trabajo se presenta con corrección material y formal (índice, paginación, anexos, etc.).



		Aspectos de originalidad y creatividad. Implicación personal y aportaciones
Fase de desarrollo	Reflexión pedagógica	¿Qué métodos y herramientas se pueden emplear para la evaluación? ¿Cómo se puede representar los componentes de la evaluación?
	Práctica formativa	¿Con qué herramientas se puede evaluar la evaluación educativa? ¿Cómo evaluamos?
Fase final	Evaluación	¿Cómo evaluar la evaluación? ¿Cómo evalúa los procedimientos? ¿Cómo se evalúa el desempeño?

Fase inicial: Diseño y presentación de la planificación del portafolio.

El docente crea en el *Drive* una carpeta con la denominación de la asignatura y la comparte con los participantes de la asignatura (carpeta por grupo). Ahí mismo se crean las subcarpetas con los principales a trabajar según la estructura de la planificación de la asignatura.

El docente ha creado un formulario *Google* con cinco preguntas para que los participantes respondan a los conocimientos previos de la temática, como evaluación diagnóstica. Luego presenta los objetivos y contenidos mínimos de la asignatura.

En la planeación didáctica se presenta los productos que se deben recolectar por unidades y temas.

Los participantes se organizaron en grupos.



En la carpeta compartida se creó un formulario de hojas de cálculo y se encuentra dividida en calificación procesual 70% y 30% calificación cuantitativa. Los participantes tienen acceso al avance de las calificaciones.

Fase de desarrollo: Recolección de evidencias.

En esta fase se trabajaron los temas precisos de la asignatura:

Tema	Actividades
¿Qué métodos y herramientas se pueden emplear para la evaluación?	Docente en clase expone el tema En la carpeta del drive comparte la presentación con lo expuesto. Los participantes tienen asignado como tarea, indagar de otros métodos y herramientas para la evaluación. Se plantean control de lectura que está creado en la carpeta. Los estudiantes, deben recopilar 5 artículos de investigación y 5 libros para la construcción, estos están disponibles en plataformas de acceso abierto y gratuito. Compañeros evalúan de manera cualitativa empleando una rúbrica.
¿Cómo se puede representar los componentes de la evaluación?	Docente comparte casos de estudio de evaluación y los estudiantes deben comentar por lluvia de ideas la problemática que se presenta. Disertación oral de las producciones. Compañeros evalúan de manera cualitativa la exposición empleando una rúbrica de exposición. Los estudiantes pueden compartir vídeos, soporte multimedia, libros digitales de la temática.
¿Con qué herramientas	Se comparte los estudios generales; lecturas preparatorias del tema.



Tema	Actividades
se puede evaluar la evaluación educativa?	Compañeros evalúan de manera cualitativa la exposición empleando una rúbrica de exposición.
¿Cómo evaluamos?	Docente expone los puntos centrales del tema. Crea un documento colaborativo con los ítems anteriormente abordados y los participantes desarrollan y van construyendo los conceptos, pueden usar gráficos, esquemas, vídeos, figuras, etc. El documento tiene una rúbrica de evaluación con los criterios e indicadores que debe cumplir el producto.

Fase final: Aplicación de rúbricas para evaluar los trabajos.

Para esta fase, se tiene una actividad integrativa de los conocimientos abordados. Los estudiantes deben elaborar un modelo de evaluación de los aprendizajes y deben presentar la producción personal en base lo que avanzaron, el producto tiene una rúbrica con criterios e indicadores de evaluación.

En la última clase, se hace una evaluación personal de los contenidos, los estudiantes evalúan las producciones de sus pares, luego el docente evalúa el desempeño de los estudiantes.

Evaluación

Evaluar el desempeño en la asignatura de evaluación educativa, sus principios y principales características, mediante el uso de herramientas de la web 2.0.

Las instancias responsables, según la planificación. El docente hace el plan de la asignatura y es el responsable de la ejecución de la ejecución de la planificación. Recibe seguimiento por parte de la Dirección de Carrera, por medio del Coordinador académico, que hace el control del avance académico durante el semestre.



Recursos utilizados (humanos, materiales pedagógicos y financieros)

Los recursos que se emplearon para ejecutar esta actividad fueron:

Humanos	Materiales pedagógicos	Tecnológicos
Docente Estudiantes	Bibliografía básica de la asignatura	Computadora
	Texto base de la asignatura Guía de e-portafolio Guía de rúbrica de evaluación de desempeño.	Recursos de la web 2.0. (Herramientas del Google drive)

Resultados obtenidos

Lecciones aprendidas

Las lecciones o temas abordados en la asignatura son los siguientes:

- El contexto de la evaluación educativa en Bolivia
- Las instituciones y programas encargados de la evaluación de la educación en Bolivia
- Naturaleza de la evaluación educativa
- Análisis de las perspectivas evaluativas vinculadas con la historia de la evaluación en la esfera internacional y nacional
- Componentes de la evaluación
- Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación
- Panorama general de los ámbitos de evaluación en la educación

Fortalezas



- Desarrollo de actividades de manera sincrónica como asincrónica.
- Herramientas del Google Drive, bastantes intuitivos.
- Se puede establecer los propósitos educativos con mayor claridad desde el inicio
- Reflexión de la evolución del avance académico.
- Promueve la metacognición.
- Los estudiantes y docentes observan y son partícipes de los avances.
- Se puede emplear en diferentes niveles educativos.
- El estudiante ve reflejado su propio punto de vista de evaluación.
- Se estimula la creatividad y experimentación en los estudiantes.

Debilidades

- Limitante en contar equipos computacionales de manera simultánea.
- Algunos estudiantes con pocas habilidades en manejo de herramientas digitales.
- Conexión a internet.

Referencias bibliográficas

Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.

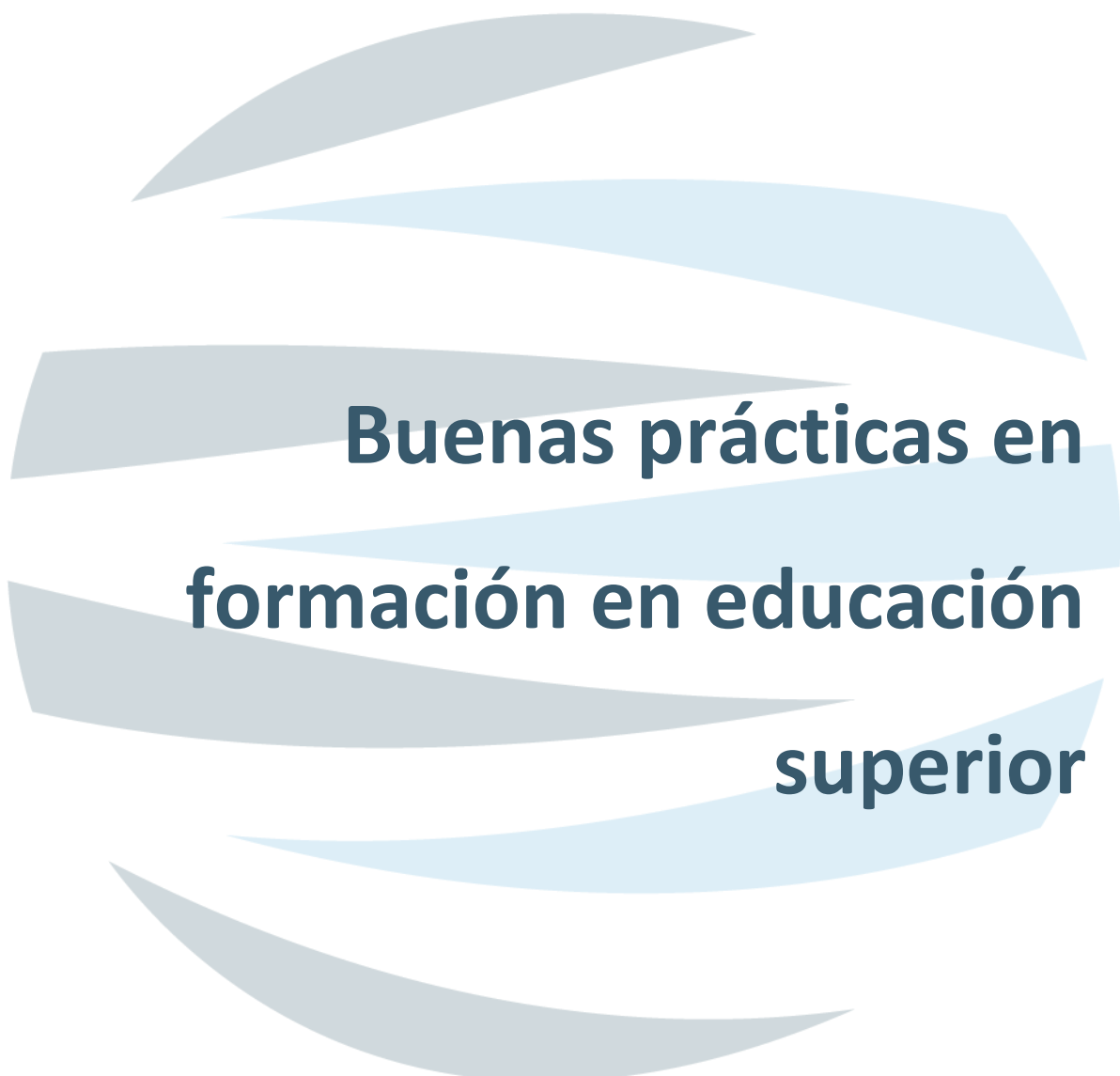
De Martín Rojo, E., & Barberà, E. (2011). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

Carlos, G. J. (2002). Manual para evaluar los aprendizajes escolares. Material de apoyo a la materia. Facultad de Psicología, UNAM.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICEHorsori.

Segura, M. J. M. (2009). El portafolios para el aprendizaje y la evaluación (Vol. 9). EDITUM.





Buenas prácticas en formación en educación superior

Sección III: Experiencia de formación de Posgrado



Perspectivas de la formación por el Máster para Especialistas en el campo de la Educación de la Infancia y de la Escuela Primaria a un nivel cualitativo superior

Fausto Presutti, Zbigniew Formella, Mariana Norel, Rodica Mariana Niculescu, *Istituto di Scienze Psicologiche di Educazione e di Formazione (ISPEF)*

El proyecto fue coordinado por la Facultad de Psicología y Ciencias de la educación de la Universidad Transilvania de Braşov, Rumania. Participaron la Universidad 1 Decembrie 1918 de Alba-Iulia (Rumania), la Universidad Aurel Vlaicu de Arad (Rumania) y el Instituto de Ciencias Psicológicas de la educación y la Formación I.S.P.E.F. de Roma Italia.

Antecedentes

El Proyecto PERFORMER ha tenido por objeto mejorar la oferta de Formación Universitaria a través del desarrollo de un Programa de estudios de la Maestría, con doble licenciatura (Italia-Rumania) para los Especialistas en Educación de la infancia y de la Escuela Primaria, de acuerdo a los requerimientos del mercado europeo del trabajo.

El Programa de estudios de la Maestría quiere dar una respuesta a la necesidad de completar la formación universitaria y la investigación científica sobre la Licenciatura en "Psicopedagogía de la educación en la infancia y en la escuela primaria" en Rumanía.

El programa de "Maestría en Psicopedagogía de la educación en la infancia y en la escuela primaria" es una oferta formativa atractiva para graduados en los campos de Ciencias de la Educación, de Ciencias de la Formación, de Psicología, de Asistencia Social, de Sociología.

El fundamento teórico del Proyecto PERFORMER está establecido en los objetivos del Consejo europeo de Lisboa en el marzo de 2000 y del Proceso de Bolonia en el junio de 1999, concerniente:



- Al reconocimiento de las competencias formativas y profesionales de los alumnos y de los docentes,
- La evaluación de la calidad de la instrucción y de la formación,
- La certificación de los créditos formativos, de las competencias profesionales y de las cualificaciones profesionales,
- La transparencia de las certificaciones profesionales.

También considera los modelos de Ciudadanía Europea y las directrices propuestas en las siguientes publicaciones principales:

- Comisión Europea (1993), Libro blanco "Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el XXI siglo", Unión Europea, Bruselas.
- Comisión Europea (1995), Libro blanco "Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento", Unión Europea, Bruselas.
- Delors J. (1996), La educación encierra un tesoro, Informe por el UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el XXI siglo, UNESCO, París

El Proyecto ha sido co-financiado por el Fondo Social Europeo por el Programa Operativo Sector Desarrollo Recursos Humanos 2007-2013 – ¡Invertir en las personas!

Descripción de la experiencia

El Proyecto desea mejorar la oferta de la Formación Universitaria por el desarrollo de un Programa de estudios del Máster, con doble licenciatura (Italia-Rumania) para los Especialistas en Educación de la Infancia y de la Escuela Primaria, de acuerdo a las demandas del mercado europeo del trabajo. El Programa de estudios del Máster responde a la necesidad de completar la formación universitaria y la investigación científica de los Licenciados en "Psicopedagogía de la educación en la infancia y en la escuela primaria" en Rumania. Se desarrolló de marzo de 2012 a junio de 2014.

El Proyecto PERFORMER ha realizado lo siguiente:

- Diseñar un curriculum único para las tres universidades rumanas (en Brasov, Alba-Lulia y Arad), a fin de reconocer automáticamente los créditos formativos acreditados en cada universidad, por ser los mismos para las asignaturas.



- Involucrar en una colaboración didáctica y científica a los 48 docentes de las tres Universidades de Rumania (16 de Brasov, 16 de Alba-Iulia y 16 de Arad) en la construcción y realización de un Curriculum profesional integrado por objetivos y contenidos disciplinares y transversales concretos y evaluados de cada docente de las tres universidades,
- Egresar la primera generación de 79 psicopedagogos que terminaron el Master en la Universidad Transilvania de Brasov-Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad 1 Decembrie 1918 de Alba-Iulia y Universidad Aurel Vlaicu de Arad.

Metodología

Se aplicó la metodología *EMeS Educational Methodological Strategies* que desarrolla aprendizaje autónomo, significativo, creativo y comunicativo en manera de:

- Aprender/potenciar las competencias y estimular/desarrollar las aptitudes profesionales
- Realizar la formación con base en los 4 campos del saber (saber hacer, saber conocer, saber ser, saber comunicar).

El recorrido formativo de cada estudiante fue determinado de una completa y extensa actividad de formación compuesta de: lecciones directas (cursos seminarios) combinadas con actividades de aprendizaje *E-learning*, de pasantías formativas (experimentaciones e intervenciones en el campo) y actividades de documentación.

La documentación del recorrido formativo del Master PERFORMER ha conducido a cada estudiante a realizar un portafolio que:

- Constituye la demostración de la competencia adquirida de cada uno y como tal es válida para el Curriculum profesional de cada licenciado. Se publica en los sitios de las Universidades y de la I.S.P.E.F. y constituye un banco formativo de los estudios, de las investigaciones, de las actividades y de las intervenciones.
- Puede ser útil y divulgable en un nivel didáctico, para ser visible de cualquier estudiante de la Universidad Rumana; científico, para que los contenidos puedan



servir para futuros estudios, investigaciones e intervenciones de campo; y laboral, para que pueda servir en la selección de personal de cualquier empresa interesada en la competencia específica que se expuso en el portfolio.

Evaluación

Se evalúa a través de la Certificación Norma CUI:2012 – *Certification Universities Institutions*, <http://ispef.org/CUI> y la Certificación SCA - *Student Certification Assessment* <http://ispef.org/SCA>.

Resultados obtenidos

- Un acuerdo de cooperación transnacional entre las universidades, el programa de desarrollo para los estudios de Maestría para los primeros especialistas de la educación de la Infancia y la Escuela Primaria, con doble titulación;
- Diez artículos en actos de congresos nacionales e internacionales y dos artículos en BDI;
- Tres programas de estudios de Maestría, acreditados, en el campo de los especialistas de la Educación de la Infancia y de la Escuela Primaria, con doble titulación;
- Una base de datos que contiene el perfil general de la formación del estudiante de la Educación en la Infancia y de la Escuela Primaria, y específico de las competencias que identifica un enseñante calificado a nivel superior en el campo de la educación preescolar y la instrucción primaria;
- Un volumen que expone las conferencias científicas internacionales con respeto de las perspectivas de la formación a través de la maestría para especialistas en el campo de la educación de la infancia y de la escuela primaria en un nivel de calidad superior (PERFORMER) que promueva los resultados del proyecto.

El Proyecto PERFORMER ha permitido realizar:

- El modelo innovador de Máster, presentado en la publicación de Presutti F. (2012), I.S.P.E.F. Model of University Master (publicado con ISBN 978-88-6624-



055-6 y publicado en los sitios: <http://universidad.ispef.org/accreditamento-uni.htm>; <http://university.ispef.eu/ispefmaster.htm>

- La formación por aptitudes y competencias de los profesores a través del Modelo de Certificación TCS – Training Competences and Skill (publicado en el sitio <http://universidad.ispef.org/cert-tcs.htm>)
- La formación por aptitudes y competencias de los estudiantes es desarrollada mediante el Modelo de Certificación SCA – Student Certification Assessment (publicado con ISBN 978-88-6624-065-5 y publicado en el sitio: <http://ispef.org/SCA>.)

Los resultados del proyecto PERFORMER sobre el trayecto de formación de *ISPEF Model of University Master* y la evaluación con éxito de las competencias de los estudiantes a través de la Certificación SCA están publicados en los siguientes sitios web: <http://performer.ispef.biz/english>; <http://performer.ispef.biz>; <http://performer.ispef.biz/certificazione>; <http://performer.ispef.biz/english/certification>; <http://www.ospef.org/nuovo/performer.htm>

Referencias bibliográficas

- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci Editore.
- Cicatelli, S. (2013). *Valutare gli alunni. Competenze e responsabilità degli insegnanti*. Torino: Elledici.
- Comisión Europea. (1993). Libro blanco. Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el XXI siglo. Unión Europea, Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (1995). Libro blanco “Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento”, Unión Europea, Bruselas: Autor.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curriculum*. Trento: Centro Studi Erickson.



Monasta, A. y Torrigiani, Ch. (2005). Strumenti didattici per la formazione integrata. Certificazione di competenze e riconoscimento di crediti. Roma: Carocci Editore.

Presutti, F. (2011). El Modelo ISPEF de Master Universitario. Roma: Autor.

Torre, E. y Ricchiardi, P. (2007). Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione. Trento: Centro Studi Erickson.

Torre, E. (2014). Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori. Roma: Carocci Editore.

